

DOCUMENT RESUME

ED 216 509

FL 012 711

AUTHOR Portine, Henri, Ed.
TITLE Argumentation et Communication (Argumentation and Communication).
PUB DATE Feb 79
NOTE 77p.; Proceedings of the B.E.L.C. Study Week (Paris, France, February 1-3, 1979).
LANGUAGE French
EDRS PRICE MF01/PC04 Plus Postage.
DESCRIPTORS Class Activities; Communicative Competence (Languages); Discourse Analysis; French; *Notional Functional Syllabi; *Persuasive Discourse; *Second Language Instruction; *Speech Communication; Teaching Methods

ABSTRACT

Four position papers are presented that were given during a study-week dealing with questions related to language as communication, the notion of argumentation in second language teaching methodology, and ways of introducing argumentation phenomena into the language class. The papers, representing four different positions, are the following: (1) "Strategies communicatives et expression orale fonctionnelle (Communicative Strategies and Functional Oral Expression)," by Richard Duda and Marie-Jose Gremmo; (2) "Argumentation dans le discours de l'apprenant (Argumentation in Learners' Speech)," by Evelyne Berard-Lavenne and Claudine Girod; (3) "Notes sur le discours argumentatif (Notes on Argumentative Discourse)," by Michel Charolles; and (4) "La mise en scene des concepts-cles dans un discours argumente: sequences periodiques et pochoirs actantiels (The Staging of Key Concepts in Argumentative Discourse: Periodic Sequences and Acting-Relational Models)," by Jean-Luc Descamps. Examples of situational communication activities are attached to each presentation. (AMH)

* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *

ED216509

ARGUMENTATION et COMMUNICATION

actes des Journées d'Etude
B.E.L.C. 1,2,3 Février 1979

Textes réunis et présentés par
H. Portine

Textes de:

Berard-Lavenne E.
Charolles M.
Descamps J.L.
Duda R.
Girod C.
Gremmo M.J

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

PORTINE

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as
received from the person or organization
originating it.

Minor changes have been made to improve
reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this docu-
ment do not necessarily represent official NIE
position or policy.

FL012711

S O M M A I R E

<u>Présentation</u> par Henri PORTINE	3
<u>Stratégies communicatives et expression orale fonctionnelle</u> par Richard DUDA et Marie-José GREMMO	11
<u>Argumentation dans le discours de l'apprenant</u> par Evelyne BERARD-LAVENNE et Claudine GIROD	47
<u>Notes sur le discours argumentatif</u> par Michel CHAROLLES	55
<u>La mise en scène des concepts-clés dans un discours argumenté :</u> <u>séquences périodiques et pochoirs actantiels</u> par Jean-Luc DESCAMPS	75

PRESENTATION

En cette fin d'année 80, il est assez courant de s'intéresser à l'argumentation en didactique des langues. On peut même craindre quelque peu que le développement de cette notion ne la vide en grande partie de son contenu. On sait ce qu'il en est des objets de la mode. L'intérêt soudain qu'ils suscitent ne favorise pas toujours les approfondissements et les interrogations*. En 1978, il n'en allait pas de même. Quasiment personne ne prenait alors en compte les phénomènes argumentatifs dans le cadre de la pédagogie des langues. L'attention venait seulement d'être éveillée par la publication par G. Vignaux d'une étude reposant sur des considérations psycho-cognitives, logiques et linguistiques (L'argumentation. Genève : Droz, 1976) et je terminais la rédaction d'une brochure mi-"théorique", mi-pédagogique ("Apprendre à argumenter" - multigr. B.E.L.C., 1978). Les travaux de G. Vignaux s'appuyaient sur des travaux effectués depuis 1969 à l'Université de Neuchâtel, où j'avais séjourné pendant l'année universitaire 1972-73.

Cependant, le développement des approches appelées communicatives et parfois fonctionnelles entraînait la prise en compte de phénomènes proches de celui de l'argumentation. Que l'on s'intéresse aux stratégies

.../...

* Bien que l'effet-mode rende parfois possible un travail approfondi.

discursives ou aux fonctions de la communication réelle, ce qui est en jeu c'est toujours l'orientation qu'un sujet parlant imprime à ce qu'il dit. Tenter de mettre à jour ce qui dans un texte spécifique (technique, scientifique ou autre) traduit la volonté de se rallier à un point de vue donné ou d'y rallier le lecteur, consiste à trouver au sein de discours variés des modes d'intervention sur autrui ou des procédures de manipulation. Ne plus considérer les productions des étudiants comme un simple empilage de phrases correctes, c'est se placer dans une optique où produire de la parole équivaut à exprimer une opinion. Ainsi, dire c'est aussi se dire, parler c'est se situer dans du contexte. On a là deux paramètres dont il faut tenir compte. D'autres s'y ajoutent. Parler pour ne rien dire revient à une action : gagner du temps, détourner l'attention de l'interlocuteur, rompre l'acte de communication, etc... Dire quelque chose, c'est souvent dire aussi autre chose. La réponse "oui" à "vous avez l'heure ?" surprend toujours. L'affirmation "ma voiture est en panne" signifie parfois "j'ai une voiture". On pourrait multiplier les exemples. L'acte de parole est plus complexe qu'il n'y paraît de prime abord : il est orienté vers un but qui n'est pas inscrit dans la phrase si on la coupe de tout contexte.

Ces différentes approches, liées plus ou moins étroitement à la problématique de l'argumentation, se développant, il devenait intéressant de tenter de faire le point. Aussi le B.E.L.C. organisa-t-il les 1er, 2 et 3 février 1979 des Journées d'étude sur l'argumentation dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues.



L'importance de la dimension argumentative se manifeste de nombreuses façons en didactique des langues.

Les activités de jeux et de simulation, qui sont utilisées de plus en plus fréquemment, ne peuvent se réaliser sans recours à quelque stratégie d'intervention sur autrui, stratégie qu'il faut pouvoir mettre en discours par des répliques pertinentes, par un agencement adéquat d'énoncés, ou par une combinaison judicieuse de gestes et de paroles.

Comprendre véritablement un document dit authentique (c'est-à-dire qui n'a pas été élaboré en vue de fins didactiques), nécessite l'appréhension globale de l'orientation argumentative du document. Notons à ce

.../...

propos qu'il ne s'agit pas simplement d'enchaîner correctement des phrases puisque l'on peut écouter quelqu'un d'une oreille distraite et, malgré tout, comprendre "où il veut en venir".

Pouvoir se livrer à une interaction assez rapide suppose que l'on comprenne à chaque instant comment se développe la position de l'interlocuteur et comment elle évolue, ce qui demande la mise en relation de ce qu'il dit avec certains points précédents de son discours et avec quelques éléments de ce que l'on a dit soi-même. Mettre ainsi en rapport différents "points" d'un discours tenu éclaire la stratégie suivie.

Ce que l'on peut appeler un texte de spécialité a souvent une organisation qui lui permet d'être particulièrement adapté à la défense ou à l'illustration d'une thèse qui n'est pas toujours clairement affirmée dans tous ses détails et dont il est parfois utile de saisir les nuances si l'on veut s'insérer dans le débat qui a lieu.

L'expression écrite n'est pas toujours chose facile, il faut savoir mettre en place une argumentation, ce qui dépend de l'auditoire et donc, entre autres, des moeurs et coutumes linguistiques des sujets parlants. Il faut aussi savoir structurer le texte, ce qui peut varier avec les "paramètres rhétoriques" dans lesquels on veut se situer.

Le récit, écrit ou oral, n'est que rarement simple activité ludique, il est généralement mode d'illustration argumentative. Sa constitution relève donc elle aussi d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'un "savoir-raconter dans le but de ...". Un récit obéit à certaines contraintes. C'est un type déterminé de production.



Cependant, il y a un fossé entre les intentions initiales et les réalisations. Les manifestations langagières que je viens de signaler ont toutes pour caractéristique de se dérouler dans le cadre de véritables échanges linguistiques et c'est pour cela, d'ailleurs, qu'elles ont une dimension argumentative. En revanche, les manifestations langagières dans le cadre d'une classe sont souvent largement artificielles : on fait semblant de s'intéresser à un document, de défendre un point de vue, etc. Pire même, il faut souvent faire comme si l'on parlait à quelqu'un qui ignore tout du vécu que l'on peut avoir (voir sur ce point les consignes

.../...

généralement données pour la rédaction ou la dissertation : le sujet "vous écrivez à un ami" doit être compris comme "vous écrivez à un ami qui ne sait rien de vous"). De plus, un enseignant est un auditoire un peu particulier puisqu'il est à la fois interlocuteur et juge du degré de maîtrise d'une pratique scolaire.

D'autre part, la longueur des productions orales n'est pas la même en classe et hors de la classe. Si sur le plan de la pédagogie, on manipule surtout des phrases ou des énoncés courts, dans la réalité quotidienne les échanges sont généralement plus longs (mis à part la survie : acheter de la nourriture, acheter un ticket de métro, etc...). Il n'est donc pas étonnant que les phénomènes argumentatifs soient plus fréquents dans les échanges linguistiques habituels que dans ceux qui ont lieu dans l'univers pédagogique.

Troisième élément, l'intertextualité (c'est-à-dire tout ce qui est lié au fait qu'un texte se situe toujours par rapport à d'autres textes) ne fonctionne pas de la même façon dans la classe et hors de la classe. Le vécu à l'intérieur de l'espace scolaire est très souvent gommé et quand il ne l'est pas, les tensions suscitées, du fait qu'il s'agit d'un micro-univers, sont généralement redoutables (voir, par exemple : C. Pochet et F. Oury : Qui c'est l'conseil ? Paris : Maspéro, 1979, Maintenant, la pédagogie institutionnelle (ouvrage collectif). Paris : Hachette Littérature, 1980). Or la prise en compte de ce vécu peut seule permettre la constitution d'une intertextualité propre à la classe, lieu de commentaires, de précisions, de regrets mais aussi d'affrontements, autrement dit : lieu de production et d'interactions langagières.

Ayant pris acte de la nécessité de travailler les phénomènes argumentatifs dans la classe de langue, et de la difficulté que cela présente, il reste à imaginer des solutions. A quel moment (si ce n'est pas de façon continue) mettre en place des exercices spécifiques ? construits comment ? Quel rôle doit-on attribuer au groupe-classe ? à l'institution ? Répondre à ces questions suppose que l'on ait pris parti sur deux plans plus théoriques.

A quelle notion d'argumentation recourir ? On peut utiliser une notion large (intervention) ou non (opposition, discours polémique).

.../...

Les outils linguistique à travailler varieront en fonction du choix.

Tout discours est-il ou non argumentatif ? Cette question est liée à la précédente. Va-t-on considérer toute production langagière comme lieu d'une stratégie ? Si oui, on devra refuser tout exercice neutre du point du vue pragmatique.



C'est à propos de l'ensemble de ces problèmes que fut décidée l'organisation de Journées d'étude. Elles ont donné lieu à quatre interventions dont on trouvera la version écrite dans la suite. De plus, trois groupes de travail se sont tenus, dont un sur les jeux de rôle. Ils n'ont pas donné lieu à des textes écrits du fait de la fluidité des échanges. La discussion a permis d'envisager un certain nombre de projets. Malheureusement, comme chacun le sait maintenant, du fait des incertitudes sur les postes et les carrières qui allaient mobiliser l'ensemble des enseignants (mettre un terme aux thèses, etc...) il était téméraire au début 79 de faire des projets. Ce n'est pas pour autant qu'ils restent lettre morte. Ce compte-rendu n'est donc qu'un moment. Affaire à suivre.

On trouvera illustrées ici quatre positions différentes, dans l'ordre où elles ont été présentées lors des journées d'étude. R. DUDA et M.J. GREMMO présentent le travail effectué au CRAPEL (Université de Nancy II) à l'occasion d'une session de français destinée à des ingénieurs sud-américains. Ils se placent d'emblée dans une perspective plus large que celle de l'argumentation. Celle-ci est considérée par eux comme une composante des stratégies communicatives qu'ils traitent globalement par le recours à la notion de macro-acte (inviter, proposer, suggérer, etc...). Leur action suit une ligne directrice : un locuteur (s'exprimant dans une langue autre que sa langue maternelle) doit pouvoir contrôler le déroulement des échanges dans lesquels il est engagé. R. DUDA et M.J. GREMMO passent en revue les problèmes posés au CRAPEL par la construction et l'utilisation de modules d'expression orale.

E. BERARD LAVENNE et C. GIROD s'appuient sur un cours effectué au CLAB (Université de Besançon). Le public était constitué de débutants aux objectifs d'apprentissage divers mais devant vivre en France un certain temps. E. BERARD LAVENNE et C. GIROD ont assigné à la classe un rôle modélisant

.../...

l'activité langagière extérieure en français. Ayant fait dans leur cours une large place à la simulation, elles esquissent ici l'analyse sur le plan de l'argumentation d'un court extrait enregistré en classe.

M. CHAROLLES propose de définir le discours argumentatif comme macro-acte de langage et comme type de discours. Il donne ensuite les conditions (psychosociologiques ?) qui font du discours argumentatif un discours approprié et légitime. Ayant comparé argumentation et démonstration, M. CHAROLLES lie la notion d'argument à celle de cohérence textuelle. Il termine par l'examen des conditions de réussite d'un discours argumentatif.

J.L. DESCAMPS s'intéresse ici aux structures périodiques c'est-à-dire à la forme des séquences reposant sur un schéma répétitif, du type énumération, illustration, concession, opposition, etc. Analysant les énoncés à l'aide des notions d'actant et de relation, il cherche à constituer des méthodes d'analyse mettant en évidence la récurrence des éléments. Après avoir étudié quelques cas où la structure répétitive apparaît assez clairement, J.L. DESCAMPS met en évidence, à l'aide de l'analyse "figurative" d'un texte, des processus de réitération masqués. Il propose dans le cours de sa contribution un certain nombre d'applications, dont l'apprentissage des langues de spécialité.



Sur le problème de l'argumentation en didactique des langues, on pourra compléter le panorama fourni par les quatre approches qui suivent à l'aide de (outre les travaux actuels des auteurs des différentes interventions et la brochure "Apprendre à argumenter" B.E.L.C., 1978, déjà citée) :

- J.C. CHEVALIER, S. DELESALLE : "L'argumentation dans des discussions d'adolescents. Quelques traits d'analyse pour une exploitation pédagogique." Le Français dans le Monde n° 145. Paris : Hachette/Larousse, 1979.
- B. COMBETTES, J. FRESSON, R. TOMASSONE : De la phrase au texte, Classe de 3ème, Paris : Delagrave, 1980, Chap. 7, 12 et 13.
- F. DEBYSER : "Exprimer son désaccord." Le Français dans le Monde n° 153. Paris : Hachette/Larousse, 1980.

"Argumenter". Pratiques n° 28. Metz, 1980.

A. ALI BOUACHA, H. PORTINE : "Introduction" à Langue Française n° 50.
Paris : Larousse, à paraître en mai 1981.

Un second numéro de la Revue Pratiques sera prochainement consacré à l'argumentation.



Si l'on veut lier problématique pédagogique et problématique théorique, on pourra lire et travailler des textes écrits en dehors de toute préoccupation didactique :

C. PERELMAN, L. OLBRECHTS-TYTECA : La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation. Paris : P.U.F., 1958. 2 vol. Nouvelle édition (en un volume) sous le titre : Traité de l'Argumentation.
La nouvelle rhétorique. Bruxelles : Ed. de l'Institut de Sociologie (devenues : Ed. de l'Université), 1970. Cet ouvrage est le point de départ de nombreux travaux actuels sur l'argumentation.

Revue Européenne des Sciences Sociales n° 32. Genève : Droz, 1974.
L'ensemble du numéro porte sur l'argumentation. L'article de J.B. GRIZE présente les concepts jouant ou ayant joué un rôle central chez les chercheurs de (ou passés par) le Centre de Sémiologie de l'Université de Neuchâtel.

G. VIGNAUX : L'argumentation. Genève : Droz, 1976.

J.C. ANSCOMBRE, O. DUCROT : "L'argumentation dans la langue"
Langages n° 42. Paris : Didier-Larousse, 1976.

J.C. ANSCOMBRE, O. DUCROT : "Lois logiques et lois argumentatives"
Le Français Moderne 1978 n° 4, pp. 347-357; 1979 n° 1, pp. 35-52.

A. CADIOT, J.C. CHEVALIER, S. DELESALLE, C. GARCIA, C. MARTINEZ,
P. ZEDDA : "Oui mais, non mais". Langue Française n° 42. Mai 1979.

O. DUCROT : Les échelles argumentatives. Paris : Ed. de Minuit, 1980.

Langue Française n° 50. Paris : Paris : Larousse, à paraître en mai 81.

Richard DUDA
Centre de Recherches et d'Applications
Pédagogiques en Langues
Université de Nancy II

Marie-José GREMMO
Centre de Recherches et d'Applications
Pédagogiques en Langues
Université de Nancy II

STRATÉGIES COMMUNICATIVES ET EXPRESSION ORALE FONCTIONNELLE

Note : Dans notre contribution de préférence à "argumentation", nous emploierons l'expression "stratégies communicatives" qui nous semble recouvrir un ensemble de phénomènes communicatifs, parmi lesquels l'argumentation.

Nous présentons un échantillonnage de documents élaborés à l'occasion d'une session de français destinée à des ingénieurs sud-américains. Ces documents et l'enseignement qui s'y attache ont pour objectifs de permettre aux apprenants d'acquérir une certaine compétence communicative. Cette acquisition passe par une sensibilisation aux déroulements et stratégies communicatifs caractéristiques de certains "macro-actes" (inviter, proposer, suggérer). On peut faire l'hypothèse que cette acquisition sera d'autant plus effective que l'apprenant aura acquis une capacité de "contrôle" sur le déroulement d'une interaction communicative, ("contrôle" qui suppose la maîtrise d'un certain nombre d'actes d'ordre discursif). Les difficultés de matérialisation pédagogique de cette approche, dite "fonctionnelle" seront examinées.

1) - De la terminologie

Initialement, nous avions pensé présenter quelque chose sur la compréhension écrite parce qu'il nous semblait que le discours écrit était un lieu privilégié d'argumentation.

Il nous semblait en effet que le travail que nous effectuons sur le discours oral était assez éloigné de l'argumentation stricto sensu, à savoir que nous travaillons sur ce que nous appelons les "stratégies communicatives" ("tactiques communicatives" serait peut-être plus approprié, mais passons).

Cependant, nous nous sommes rendu compte, grâce en particulier à la lecture d'un document d'Henri Portine "Apprendre à argumenter" (BELC 1978) que les deux notions se superposent, dans le sens où "argumentation" a un sens relativement large qui comprend ce que nous entendons par "stratégie communicative", à savoir le déroulement des échanges dans une interaction orale, les tactiques ou stratégies employées par les participants de l'interaction.

Une deuxième pierre d'achoppement terminologique apparaît dans le titre, où nous parlons d'expression orale fonctionnelle. En raison sans aucun doute de la vocation anglicisante à l'origine du C.R.A.P.E.L. "fonctionnel" n'a pas pour nous le sens qu'il possède dans la didactique du français langue étrangère ou langue seconde, pour laquelle il s'agit de la préparation de publics de spécialistes (étudiants, techniciens, chercheurs) en vue par exemple de la compréhension écrite de documents spécialisés.

Pour nous, par contre "fonctionnel" tire son origine de la notion de fonction communicative ou acte de parole. L'enseignement ou apprentissage fonctionnel veut donc dire au C.R.A.P.E.L. apprentissage de la communication (de certains modes de communication) et non pas apprentissage (à forte préoccupation lexicale et morpho-syntaxique) d'un discours spécialisé.

2) - Les modules d'expression orale.

En annexe, on trouvera un échantillonnage de documents qui ont été utilisés pendant un cours d'été à des ingénieurs sud-américains, hispanophones et lusophones. Le premier document "Cómo se evalua usted en francés" est censé permettre aux stagiaires d'évaluer grossièrement leur compétence proprement communicative. Il sert également à les

sensibiliser à une approche de l'apprentissage linguistique qui ne soit pas purement lexico-structurale. Les documents suivants, nous les qualifions de "modules" d'expression orale. Il s'agit là d'un mot à la mode, mais pour nous il a un sens relativement précis, à savoir qu'il s'agit de documents qui sont indépendants les uns des autres et qui sont permutablement et combinables de diverses manières, en fonction des publics traités et de la "progression" que l'on souhaite instaurer.

Ces modules sont de deux types : d'un côté des modules dits "situationnels" par exemple : "Relations avec la police", "Comment se débrouiller dans un supermarché", de l'autre des modules proprement "fonctionnels" : inviter, demander de l'information sur la langue, proposer, suggérer.

Les modules situationnels ont été utilisés avec tous les stagiaires, quel que soit leur niveau. Ils devaient nous permettre de nous assurer que certaines connaissances élémentaires de "survie" étaient tenues ou apprises. Ces modules, de même d'ailleurs que la plupart des modules fonctionnels, sont donc indépendants du niveau de compétence des utilisateurs, étant entendu qu'on utilisera les modules de façons variées ou certains modules plutôt que d'autres selon le niveau des groupes. Par exemple, pour ce qui concerne les débutants, les explications étaient fournies en espagnol. En examinant les modules on constatera également que certaines pages sont destinées plus particulièrement aux animateurs, et que d'autres peuvent être remises aux stagiaires.

Les modules fonctionnels, comme on peut le voir, correspondent à des actes de parole, et même à des "macro-actes". Par exemple, l'acte d'"inviter" peut difficilement se concevoir d'un point de vue didactique comme un acte indépendant. Il faut le concevoir, le présenter, comme un acte pris dans une séquence d'actes. Avant d'inviter quelqu'un il faut préparer le terrain ; s'il y a refus il faut insister ou négocier, etc... Il est donc nécessaire de permettre aux apprenants de maîtriser ces différentes séquences. Ils doivent être sensibilisés au fait qu'il y a des stratégies ou des tactiques à adopter selon les objectifs que l'on se donne et/ou les déroulements des échanges.

Il y a certains actes ou fonctions cependant pour lesquels nous avons présenté des schémas d'interaction très rudimentaires. C'est le cas par exemple pour "proposer/suggérer" où ne sont présentés que deux cas de figures. Il semblerait donc que l'on puisse dans certains

cas se limiter à des actes isolés, et dans d'autres il faille passer par des échanges parfois complexes, caractérisés par une diversité d'actes communicatifs et discursifs.

Ce qui semble soustendre cependant l'approche communicative, quelle que soit la solution adoptée pour le traitement des fonctions, est la conception que le locuteur, le communicant, contrôle en quelque sorte le déroulement des échanges dans lesquels il est engagé, ou du moins qu'il doit être en mesure de ne pas le subir passivement. Ceci apparaît assez nettement dans les modules situationnels qui étaient au nombre de six : police, café, hôpital, supermarché, banque, demande de renseignements dans rue. Ils comportent un entraînement à des fonctions telles que "faire répéter l'interlocuteur", "signaler que l'on n'a pas compris", "vérifier que l'on pense avoir compris", "signaler que l'interlocuteur n'a pas compris", "corriger", etc... qui sont des exemples rudimentaires de "contrôle" et qui ont très bien fonctionné, par exemple, dans le cas du module "police", grâce auquel les débutants eux-mêmes se sont bien débrouillés lors de leur passage au Service des Etrangers.

Nous reviendrons plus loin sur cette notion de "contrôle".

Marie-José GREMMO

Je vais plus précisément parler du processus de construction et d'utilisation d'un module fonctionnel.

La notion de compétence de communication paraît complexe aux enseignants de langue, car ils l'envisagent d'un point de vue théorique, mais il en est tout autrement pour les apprenants. En effet, même s'il est difficile d'arriver à une définition théorique de l'"invitation", les gens savent immédiatement, de manière implicite ce que l'on veut dire par ce concept. Lorsqu'on leur dit qu'on va étudier comment "inviter" en langue étrangère, ils comprennent donc ce que l'on veut faire. Cette partie de sensibilisation à la notion de compétence de communication peut ainsi se faire très facilement. Une des raisons d'être du questionnaire d'auto-évaluation qu'on vous a remis est justement de sensibiliser les gens à tout ce qu'ils sont censés savoir faire en français (en leur demandant de réfléchir s'ils savent le faire ou non, et de quelle manière), donc à les sensibiliser aux aspects de ce qu'on appelle la communication.

Lors de la construction d'un module, il faut tout d'abord décider de la dimension d'analyse : va-t-on traiter un acte isolé, par exemple "inviter", ou traiter également la réaction à cet acte, ainsi ici "inviter/accepter ou refuser". On se situe dans cette deuxième hypothèse à un niveau que je vais appeler interaction. Ce niveau, plus complexe, rend compte des règles de structuration du déroulement du discours. Ainsi, parler de la pluie et du beau temps dans un ascenseur, qui est en fait un discours très stéréotypé, se place à un niveau de communication plus complexe que le simple fait d'"inviter".

Pour notre part, nous avons pris nos décisions un peu intuitivement, selon que nous pensions qu'un acte pouvait être traité séparément, ou qu'il s'avérerait nécessaire de se situer au niveau de l'échange. Ainsi, nous avons d'abord commencé à aborder des actes séparés uniquement. Nous nous sommes rapidement aperçu qu'il était aberrant dans une certaine mesure que les gens apprennent à inviter sans qu'ils connaissent tout de suite la réaction. Dans la plupart des cas, les modules se situent donc au niveau de l'échange.

Pour la réalisation du module, je pense que nous procédons chaque fois selon le même principe. Cependant, il ne faut pas oublier que les documents écrits que nous appelons "modules" sont utilisés en situation de cours. Ils ne contiennent donc pas toutes les informations que les apprenants ont eues lors des séances de travail : l'animateur lui-même fournissait en effet beaucoup de renseignements.

Quand nous réalisons un module, notre objectif est de faire un document qui essaie de regrouper toutes les formules, ou du moins une grande partie d'entre elles, qu'elles soient verbales ou non-verbales, que prend la réalisation d'une fonction donnée, d'un échange donné, dans une situation donnée. Et ce, quel que soit le niveau de compétence linguistique des apprenants. En effet, l'optique choisie est une optique de compétence de communication : le but du module est donc de rendre compte de la diversité des réalisations possibles. Ainsi, la même fonction n'aura pas la même forme (tant linguistique qu'interactive) selon que le locuteur s'adresse à un ami, ou à un supérieur hiérarchique, ou selon qu'il est de bonne humeur ou en colère, par exemple. Ces dimensions sont essentielles dans une optique de compétence de communication : les apprenants doivent donc en être conscients et savoir les "manipuler" dès le début. Le choix des formules ne doit donc pas être fait au niveau du module (et donc de l'enseignant) selon des critères d'enseignement comme la difficulté phonétique ou la complexité syntaxique. Ce sont les apprenants eux-mêmes qui doivent choisir les formules qu'ils vont utiliser, selon leurs propres critères communicatifs.

Le module consiste tout d'abord en une liste de formules. Ces formules sont établies par observation de documents authentiques, et aussi, parce que cette observation de documents authentiques est difficile à mettre sur pied et longue à réaliser, par utilisation de l'intuition des francophones (c'est à dire des gens pour qui le français est langue maternelle). Dans ce deuxième cas, le fait de travailler en groupe, et donc d'être à chaque fois plusieurs francophones, permet d'éviter les phénomènes d'idiosyncrasie, du moins nous l'espérons.

Le module vise à fournir aux apprenants des critères de choix, pour que ceux-ci puissent choisir la formule qu'ils veulent dans

la situation où ils se trouvent à un moment donné. En fait, les critères sont peu nombreux. Il y a un critère évident : le registre. Nous avons retenu trois dimensions : langue soutenue, langue neutre, langue familière. Au niveau théorique toujours, il est bien évidemment difficile de déterminer précisément ce qu'on appelle "soutenu", et surtout "neutre" et "familier", mais je crois que les gens en ont, là aussi, une connaissance plus ou moins intuitive.

Le problème vient du fait que les critères de distinction sont différents selon les individus : ainsi, nous connaissons tous des gens qui, même quand ils veulent être familiers, utilisent un registre qui paraît à d'autres soutenu, et au contraire des gens qui éprouvent des difficultés à "se débarrasser" de leurs tournures familières, même dans des situations formelles.

Pour que l'apprenant puisse utiliser les repères que nous lui fournissons dans les modules, il faut donc qu'il objectivise ses propres critères, pour qu'il sache se situer dans l'échelle "générale". Dans notre utilisation, cette objectivisation se fait généralement par la langue maternelle : ainsi l'animateur, par une réflexion menée en commun avec les apprenants, sur des exemples dans notre cas en espagnol, les amène à prendre conscience de leur propre représentation de la notion de registre. Ils peuvent ainsi adapter leur personnalité à la langue étrangère.

Pour symboliser les trois niveaux dont je viens de parler, nous avons utilisé des signes mathématiques : le signe + correspond au registre soutenu, le signe o à une langue neutre (en **quelque sorte des formules "passe-partout"**, acceptables dans toutes les situations), et le signe - à une langue familière (des formules demandant des précautions d'utilisation).

C'est seulement ensuite qu'intervient le niveau des apprenants. Ainsi, nous conseillons aux apprenants débutants de se limiter dans un premier temps aux formules classées o, puisqu'elles sont les plus "universelles". Ils ne peuvent même n'en sélectionner que quelques unes qu'ils utiliseront sans cesse. Mais ces débutants reçoivent le même document que les autres : de ce fait, ils peuvent dès qu'ils en ressentent le besoin ou l'envie, diversifier leur production. En effet, cet entraînement ne vise pas à ce que tous les apprenants sachent toutes les formules, mais à ce qu'ils déterminent leurs critères pour choisir dans cette "liste" les

formules qui vont leur servir, c'est-à-dire celles qui leur plaisent le plus et qui correspondent à ce qu'ils veulent faire. Les débutants peuvent donc se limiter aux formules "o", mais ils doivent garder à l'esprit que, pour l'instant, ils ne font pas jouer toute la diversité de la langue.

Pour d'autres modules, un second critère a été introduit : la force de modalisation de la fonction. Ainsi, pour le module "Proposer, suggérer", une série de symboles permet de préciser si la formule traduit une suggestion forte, où le locuteur s'implique (F), une suggestion "neutre" (o) ou une suggestion faible (f) où le locuteur est indifférent ou peu engagé. Ces symboles sont placés à droite des formules, alors que les symboles de registre les précédaient.

Je vais maintenant parler de l'utilisation de ces modules. Rappelons tout d'abord que ces documents sont prévus pour un enseignement/apprentissage de l'expression orale fonctionnelle. Lors du travail en cours, il n'était donc pas fait cas d'éventuelles fautes de grammaire ou de prononciation, sauf, et la nuance est importante, si elles gênaient la compréhension, ou le bon déroulement de l'interaction.

La première phase du travail animateur/apprenants était une phase de sensibilisation. Cette sensibilisation, faite sur la langue maternelle des apprenants, visait à définir ce que représentaient la fonction, l'échange, l'interaction abordés, et dans le cadre de ce moment de discours ainsi défini, les situations où il pouvait se rencontrer, et les critères (ainsi, les rapports entre les locuteurs, le lieu, le contenu sémantique) qui pouvaient en faire varier le déroulement et les réalisations. Ainsi, les apprenants se rendaient compte par exemple que pour une demande de service simple, ouvrir la porte par exemple, la fonction se réalise sans précaution :

"Pourriez-vous m'ouvrir la porte s'il vous plaît"
mais qu'à une demande de service plus délicate correspondra sans doute une série de micro-fonctions :

Excuse : "je suis désolée de te déranger"

Justification : "mais je suis très ennuyée, il faut absolument que

j'aille à Paris ce week-end, et ma voiture est en panne"

Demande: "tu pourrais pas me prêter la tierce"

Insistance: "ça m'arrangerait beaucoup".

Une fois cette sensibilisation faite, nous avons procédé en trois étapes d'enseignement. La première est une étape d'apprentissage systématique de toutes les formules, phase d'intégration où sont expliqués les symboles, les modes d'emploi, les contraintes des constructions formelles, pour que les apprenants puissent s'y familiariser. Elle se faisait essentiellement par des exercices de répétition des formules, qui font notamment intervenir l'intonation. Il s'agit donc d'une étape de "mise en langue".

La deuxième étape se situe au niveau de l'échange communicatif : c'est une étape d'utilisation systématique. Là, l'animateur fixe les paramètres de l'échange. Ainsi, il propose : "vous invitez un ami au cinéma". Les apprenants connaissent donc les critères et travaillent uniquement sur ceux-là. Les "invités" ont eux aussi des consignes : "vous acceptez" ou "vous refusez" ; on peut même passer des consignes comme "vous acceptez avec enthousiasme", "vous acceptez avec réticence". Dans cette étape les apprenants apprennent à voir comment les formules varient avec les contextes. Mais elle reste malgré tout assez directive puisque c'est l'animateur qui propose les situations, les contextes, etc..

Enfin, la troisième étape est une étape de simulation. L'animateur se contente de fixer un cadre plus large, où les apprenants sont libres de "faire" ce qu'ils veulent. C'est à cette phase qu'ils peuvent se servir de ce qu'ils ont appris dans les étapes précédentes, et donc "sentir" la langue dans ses différentes réalisations, en faisant eux-mêmes varier les paramètres de la communication.

Enfin, nous avons prévu une phase d'évaluation : la vie réelle. Dans leur vie à l'extérieur de la salle de classe (qui, lors de la session représentait quand même 50 % de leur temps), les apprenants ont la possibilité - et la nécessité - de se rendre compte de leurs progrès, en jugeant s'ils arrivent à transposer ce qu'ils ont appris en cours dans une situation réelle avec toutes ses contraintes.

Richard DUDA :

Revenons à la notion de "contrôle". A première vue, l'enseignement fonctionnel semble supposer que dans une situation de communication donnée les interlocuteurs sont toujours conscients de ce qu'ils font. Par exemple, c'est comme si, au cours d'une conversation, un participant se disait explicitement : "tiens, je suis en train de refuser une invitation", "je vais contre-attaquer, parce qu'il faudrait absolument que je parvienne à convaincre cette personne que etc...". Il n'est pas du tout évident que l'on fonctionne comme ça. Il est fort possible que l'on fonctionne surtout prépositionnellement, conceptuellement, que l'on fonctionne sous le coup de réactions qui sont de l'ordre du contenu. En tant que communiquant on n'a pas toujours le loisir de se dire : "tiens, maintenant je vais placer un argument qui va clouer le bec à cet homme". Rien n'est moins évident. Il est possible que dans certaines situations on ait le temps de préparer telle ou telle tactique rhétorique pour arriver à ses fins, mais je crois que dans la majorité des cas c'est relativement rare.

Il semblerait que dans le cadre de l'enseignement fonctionnel on pense qu'il est possible de demander aux apprenants de s'auto-expliciter, de s'expliquer les schémas communicatifs dans lesquels ils sont engagés. Ils n'auraient donc plus alors qu'à tirer de leur chapeau d'apprenant-prestigideur une réalisation possible de la fonction dont ils ont besoin et qu'ils ont eu la prévoyance d'apprendre. Le problème qui se pose est donc de savoir comment on peut favoriser l'intériorisation (in-take) du bagage communicatif que l'on souhaite faire acquérir par les apprenants. Un procédé que nous utilisons consiste à sensibiliser les apprenants par le truchement d'une réflexion en commun avec nous sur les modalités de la communication (avec un "c" minuscule bien sûr) en langue maternelle. C'est quelque chose qui ne présente pas de difficulté majeure puisque nous sommes tous des "communicants" et que si l'on évite le jargon de l'analyse discursive ou illocutoire on peut assez rapidement faire comprendre (et parfois faire accepter) les objectifs d'un enseignement fonctionnel.

Malheureusement on constate, comme dans le cas d'un enseignement grammatical ou lexical (et ne parlons pas de la phonétique) que les apprenants peuvent avoir des performances acceptables en

classe, par exemple au moment des simulations, mais que dans l'heure qui suit un certain nombre auront oublié les schémas et les réalisations qu'ils venaient de pratiquer.

Malgré ces problèmes de "rendement" l'approche fonctionnelle est généralement appréciée par les apprenants en raison de son caractère vivant, en prise directe sur les réalités extra-scolaires. Et s'il y a des problèmes de rendement c'est sans doute que nous n'avons pas encore mis au point une didactique adéquate de l'approche fonctionnelle.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABE, D., HENNER-STANCHINA, C. et REGENT, O (1978) "Apprentissage de l'expression orale en autonomie : implications de l'approche fonctionnelle", in Mélanges Pédagogiques 1978, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II
- GREMMO, M.J. (1978) "Apprendre à communiquer : compte rendu d'une expérience d'enseignement du français", in Mélanges Pédagogiques 1978, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II
- PORTINE, H. (1978) Apprendre à argumenter. Analyse de discours et didactique des langues, B.E.L.C.

Usted encontrará más abajo una lista de afirmaciones sobre lo que Usted cree saber/no saber decir a un francófono.

Podría Usted evaluar su nivel de 0 (nada de nada) a 5 (muy bien) haciendo un círculo alrededor de la cifra correspondiente.

- *Puedo dar mi identidad*

1. apellido , nombres	0	1	2	3	4	5
2. fecha y lugar de nacimiento	0	1	2	3	4	5
3. dirección	0	1	2	3	4	5
4. número de teléfono	0	1	2	3	4	5

- *Sé hablar del lugar donde vivo*

5. describir mi casa	0	1	2	3	4	5
6. hablar de mi ciudad	0	1	2	3	4	5
7. hablar de las curiosidades turísticas	0	1	2	3	4	5
8. hablar del clima	0	1	2	3	4	5
9. hablar de lo que es típico de mi país	0	1	2	3	4	5

- *Sé hablar de mis gustos*

10. culinarios	0	1	2	3	4	5
11. deportivos	0	1	2	3	4	5
12. pasatiempos	0	1	2	3	4	5
13. culturales	0	1	2	3	4	5
14. en materia de política	0	1	2	3	4	5

- *Sé pedir informaciones*

15. el itinerario a seguir en la calle	0	1	2	3	4	5
16. un precio en un negocio	0	1	2	3	4	5
17. en una agencia	0	1	2	3	4	5
18. en un transporte público	0	1	2	3	4	5
19. sé informarme sobre mis derechos jurídicos y sociales	0	1	2	3	4	5

- *Sé hablar de mi estado*

20. físico (cansado, etc)	0	1	2	3	4	5
21. psicológico (feliz, deprimido, etc)	0	1	2	3	4	5

- *Sé pedir informaciones acerca de la lengua*

22. hacer repetir	0	1	2	3	4	5
23. hacer aclarar la pronunciación	0	1	2	3	4	5
24. sé deletrear una palabra	0	1	2	3	4	5
25. sé hacer una invitación	0	1	2	3	4	5
26. sé presentar alguien	0	1	2	3	4	5

27. sé hablar por teléfono	0	1	2	3	4	5
28. sé dar informaciones (indicar donde queda la estación, el restaurant, etc)	0	1	2	3	4	5
<i>- Sé hacer hablar a alguien</i>						
29. del lugar donde vive	0	1	2	3	4	5
30. de sus gustos	0	1	2	3	4	5
31. sé preguntar a alguien si comparte mi opinión	0	1	2	3	4	5
32. sé preguntar a otras personas si tenemos autorización de hacer algo	0	1	2	3	4	5
33. sé pedir ayuda a alguien	0	1	2	3	4	5
34. sé proponer a alguien de hacer algo	0	1	2	3	4	5
35. sé dar permiso a alguien de hacer algo	0	1	2	3	4	5
36. sé aceptar/rehusar una invitación	0	1	2	3	4	5
<i>- Sé manifestar</i>						
37. mi alegría	0	1	2	3	4	5
38. mi satisfacción	0	1	2	3	4	5
39. mi decepción	0	1	2	3	4	5
40. mi contrariedad	0	1	2	3	4	5
41. mi simpatía hacia alguien o hacia algo	0	1	2	3	4	5
42. mi desaprobación	0	1	2	3	4	5
43. mi aprobación	0	1	2	3	4	5
44. mi preferencia	0	1	2	3	4	5
45. sé informarme sobre las intenciones de alguien	0	1	2	3	4	5
46. sé pedir disculpas	0	1	2	3	4	5
47. sé dar órdenes	0	1	2	3	4	5
48. sé dar consejos	0	1	2	3	4	5
49. sé advertir a alguien que está en peligro	0	1	2	3	4	5
50. sé despedirme	0	1	2	3	4	5

INVITER - DIRE L'HEURE - ACCEPTER OU REFUSER UNE INVITATION -+ INTRODUCTION :

On précisera - s'il s'agit d'une invitation à une manifestation à caractère public (conférence, débat, soirée, bal...)

- s'il s'agit d'une invitation personnelle

+ à faire quelque chose immédiatement (inviter à danser, à prendre un pot...)

+ à accomplir ultérieurement (film, repas, sirée, restaurant, spectacle, piscine ...)

- si on invite dans son intérêt, dans celui de son hôte ou dans un intérêt réciproque.

si on invite ses amis, ses collègues (relations professionnelles ...)

Lorsqu'on accepte ou refuse une invitation on peut le faire sur un "ton" froid, neutre, enthousiasmé ...

- faire savoir explicitement que c'est un refus (rare)

- s'excuser

- s'excuser et/ou donner les raisons du refus.

+ : soutenu

° : neutre

- : familier

+ INTRODUIRE L'INVITATION :

1° Annoncer, rappeler, suggérer l'objet de l'invitation (invitation à une manifestation publique)

+ Avez-vous entendu parler de?

+ Je pense que vous savez que?

vous n'êtes pas sans savoir que

+ Etes-vous informé de?

+ Je vous informe que

° Vous avez appris que

° Etes-vous au courant que ...

° Vous savez que

- Tu-sais que

- On t'a dit que

- T'es au courant de J'espère.

- T'as vu il y a ce soir ?

2° Demander si la personne est libre, disponible, intéressée :

+ Seriez-vous intéressé par

+ Pouvez-vous vous libérer pour?

+ Que pensez vous de

+ Avez-vous la possibilité d'assister à
de vous rendre à
d'aller à

° Je compte sur vous pour....

° Que faites-vous ce jour-là

° Que pensez-vous?

- Tu as déjà quelque chose de prévu pour ce soir ,?

- Tu penses te libérer / t'es libre ?

- Qu'est-ce-que tu penses de ça?

Ca t'intéresse ?

- Qu'est-ce-que tu fais ce soir ?

+ INVITER :

+ Auriez-vous l'amabilité

l'obligeance de ...

+ J'ai pensé que vous pourriez venir

+ Pouvons nous compter sur votre présence ?

+ Faites nous l'amitié de venir ...

+ Nous serions très heureux que vous ...

- + C'est avec plaisir que ...
- + Nous aimerions
- + Je souhaiterais que ...
- + J'aimerais vous inviter...
- + Nous aimerions que vous soyez des nôtres
- + J'organise un.... , je serai honoré de votre présence....
 - je serai ravi de
 - je serai enchanté de
- ° Je vous invite à participer
- ° Je serai heureux de (danser avec vous)
- ° J'aimerais bien
- ° Pourrez -vous assister à cette séance ?
 - venir à
 - prendre part à
- ° Je vous invite à participer
- ° Je serai heureux de
- ° Passez chez moi, vous serez le bienvenu
- ° Montez dans ma voiture (intonation)
- ° Vous pouvez j'en serai ravi, ça me fera plaisir.
- ° Vous dansez ?
- ° Je compte sur vous
- ° On pourrai déjeuner au restaurant ?
- Tu peux venir à ...
- Tu seras là ?
- On va au cinéma ce soir, je passe te prendre ?
- Ce serait bien si tu venais
- Tu devrais venir
- T'as qu'à venir
- On va prendre un café, un pot, une bière.
- J'aimerais bien que tu viennes
- Tu viens manger ?
 - prendre un pot ?

+ DIRE L'HEURE :

- + Pouvez-vous venir à 8 heures le lundi 7 août
 - vers
- + La séance
 - le film
 - le séminaire aura lieu au Palais des Congrès à 21 heures.
 - la conférence débutera à 22 heures
 - le colloque commencera à 23 heures
- + Nous commencerons vers 15 heures
 - ° 8 heures ce n'est pas trop tôt ?
 - ° Est ce que 10 heures ça vous conviendrait ?
 - arrangerait ?
 - ° On peut se donner rendez-vous à 8 heures .
 - ° Je vous donne rendez-vous chez moi à 15 heures
 - ° On peut se voir demain dans l'après midi chez vous.
- Alors à 5 heures précises ?
- Sois là demain soir
- Tâche d'être là pour 8 heures
 - à 1'heure
- 8 heures ça ira ?
 - ça va ?

- INSISTER PERSUADER -

- + Nous souhaiton que vous puissiez vous libérer
- + On serait si heureux si vous pouviez être présent
- + Ca nous ferait tellement plaisir de déjeuner avec vous
- + Ca serait vraiment dommage si vous ne pouviez pas vous libérer
- + Dites moi que vous accepter
- ° Tout le monde espère vous voir
vous attend
- ° Je tiens beaucoup à votre présence
- Il faut que tu viennes
tu sois là, absolument
- Laisse tomber le reste, viens
- Débrouille toi pour être là
- Je compte sur toi

- FAIRE COMPRENDRE A L'INVITE QU'IL N'EST PAS OBLIGE
D'ACCEPTER L'INVITATION -

- + Enfin si vous avez d'autres obligations
- + Si vous avez un imprévu, téléphonez nous
un empêchement de dernière minute
- + Si vous vous êtes engagé par ailleurs....
- ° si vous êtes pris
- ° A moins que vous ne soyez empêché ce jour là
- ° On pourra mettre ça à une autre date
- ° A moins que
- ° Il ne faut pas que vous vous sentiez obligé de venir
- Tu fais comme tu veux
- Tu viens si tu veux
- Ne te sens pas obligé de venir
- T'es pas obligé
- C'est pas une obligation

ACCEPTER UNE INVITATION -

- + Je vous remercie de votre aimable invitation
- + C'est avec joie que je déjeunerai avec vous
avec plaisir que je déjeunerai avec vous
- + J'accepte bien volontiers
- + C'est gentil à vous de m'inviter
aimable à vous de m'inviter
- + C'est merveilleux
- ° J'accepte avec plaisir
- ° Je veux bien
- ° Je serai chez ...
- ° Merci beaucoup,
infiniment
- ° Oui, avec plaisir
- ° Ca fait longtemps que je ne suis plus allé à ...
- ° Ca sera avec plaisir
- C'est sympas d'avoir pensé à moi
- O. K.
- J'y serai
- Je veux bien
- D'accord

- REFUSER ET S'EXCUSER -

- + Je ne pense pas pouvoir me libérer pour ce jour là
- + (mais on pourra remettre cela à une autre date)
- + Je regrette de ne pas pouvoir assister
- + Vous voudrez bien m'excuser auprès de, mais je ne pourrai pas...
vous comprendrez j'espère.
- +Je suis tout à fait désolé, mais j'ai d'autres obligations.
- + Je désirerais bien mais
- ° Je ne pense pas pouvoir me libérer pour ce jour là
- ° M erci beaucoup mais j'ai déjà autre chose de prévu
- ° Non merci, je ne peux pas j'ai un empêchement
- ° Je vais en parler à ma femme mais je ne crois pas que
- ° Je voudrais bien mais....
- ° Je désirerais venir mais....
- Je ne peux pas j'ai autre chose
je suis déjà occupé
- J'ai déjà quelque chose pour ce soir
- Il faut voir (régional)
- Je ne sais pas mais je ne crois pas.
- Je n'y tiens pas
- Tu m'excusera mais...
- Je n'ai pas le temps en ce moment.

DEMANDE D' INFORMATIONS SUR LA LANGUE

Les formules présentées ici ont pour but de vous aider à résoudre les problèmes de langue que vous rencontrez dans vos conversations avec des personnes de langue française. Ces problèmes peuvent être de différente nature : vous n'avez pas compris ou entendu votre interlocuteur ; vous ne trouvez pas le mot qu'il vous faut, ou vous ne savez pas prononcer etc...etc...

Les formules sont présentées en différentes rubriques :

Demande de répétition : vous demandez à votre interlocuteur de redire ce qu'il vient de dire soit que vous n'avez pas entendu, soit que vous n'avez pas compris.

Demande d'explication de sens : un des mots ou une des expressions employées par votre interlocuteur vous est inconnu, vous lui demandez de vous l'expliquer

Demande de traduction : si votre interlocuteur connaît l'espagnol, vous pouvez lui demander de traduire un mot que vous ne connaissez pas.

Demande de prononciation : vous avez lu quelque part un mot dont vous ne connaissez pas la prononciation et vous la demandez à votre interlocuteur en lui montrant ou en lui écrivant le mot. Ou bien vous lui demandez la prononciation du mot en lui épelant.

Demande de formule juste : Vous hésitez entre plusieurs formules ou mots et vous demandez à votre interlocuteur de choisir pour vous.

Demande de mot ou de formule : vous expliquez à votre interlocuteur ce que vous voulez dire et vous lui demandez de vous fournir le mot ou l'expression française.

Demande d'orthographe : vous avez entendu un mot dont vous desirez connaître l'orthographe, vous demandez à votre interlocuteur de vous l'épeler.

REMARQUE : Il est évident qu'en situation réelle, ces diverses demandes peuvent se produire en succession/ demande de répétition, orthographe puis explication par exemple. Elles ne sont séparées ici que pour les besoins de l'apprentissage. D'autres formulations existent : notez les dans vos listes quand vous les rencontrez.

NOTE : les formules sont classées selon leur niveau de langue :

+ : soutenu, poli

o : neutre, "passe-partout"

- : familier, à utiliser avec précautions.

DEMANDE DE REPETITION

- + Je n'ai pas bien compris pouvez-vous répéter s'il vous plaît
- + Je n'ai pas bien compris après voiture, pourriez-vous répéter s'il vous plaît
- o Pardon ?
- o comment ?
- o qu'est-ce-que vous dites ?
- o-) pardon je n'ai pas écouté je pensais à ce que vous venez de dire
- qu'est-ce-que tu as dit ?
- quoi ?
- hein ?
- pardon je n'ai pas écouté, je pensais à autre chose

DEMANDE D'EXPLICATION DE SENS

- + que signifie ...
- + que veut dire ...
- + quel est le sens de ...
- + Pouvez-vous m'expliquer le sens de ...
pourriez-vous ce que veut dire ...
ce que signifie ...
- + est-ce-que vous pourriez m'expliquer la signification de ...
- o qu'est-ce-que veut dire ...
- o qu'est ce que ça veut dire ...
- o qu'est ce que c'est le sens de ...
- o qu'est ce que c'est un(e) ...
- o peux-tu me dire ce que c'est un(e) ...
- c'est quoi un(e) ...
- ça veut dire quoi ...
- tu peux me dire ce que c'est ...

DEMANDE DE TRADUCTION

- + quel est l'équivalent de ... en français ?
- + quel est le mot français qui correspond à ...
- o comment appelle-t-on ... en français ?
- o comment dit-on ... en français ?
- o comment ça s'appelle un(e) ... en français ?
- o qu'est-ce-qu'on dit pour ... en français ?
- c'est quoi, ... en français ?
- tu peux me traduire ... en français ?
- comment tu traduis ... en français ?
traduirais
- à quoi ça correspond ... en français ?

Demande de mot ou formule

- | | | |
|--|---|-------------|
| + que diriez-vous pour ... | } | en français |
| quand | | |
| o comment dit-on pour ... | | |
| quand ... | | |
| si... | | |
| o qu'est-ce qu'on dit quand on veut ... | | |
| o qu'est-ce que je peux dire quand ... | | |
| si ... | | |
| pour ... | | |
| o qu'est-ce que vous diriez pour ... | | |
| quand | | |
| si ... | | |
| - comment on dirait en français pour ... | | |
| - comment on dit si... | | |

DEMANDE DE PRONONCIATION

- a) Vous avez le mot écrit ou vous pouvez l'écrire
- + comment prononcez-vous ce mot s'il vous plaît ?
 - + pouvez-vous me dire comment prononcer ce mot s'il vous plaît ?
 - + pourriez-vous prononcer ce mot s'il vous plaît
 - o comment prononce-t-on ce mot
 - o comment dit-on ceci ?
 - vous pouvez me prononcer ce mot s'il vous plaît
 - tu peux me dire comment ça se prononce ça
 - comment ça se prononce ?
- b) vous épélez le mot
- + comment prononcez-vous c,h,a,s, s'il vous plaît ?
 - comment prononce-t-on c,h,a,s s'il vous plaît ?
 - + pourriez-vous me dire comment prononcer c,h,a,s,
 - o comment se dit c,h,a,s
 - o comment prononcerez-vous c,h,a,s
 - comment tu prononce c,h,a,s
 - tu peux me prononcer ça, c, h, a, s ?

DEMANDE DE FORMULE JUSTE

- + Est-ce-qu'il vaut mieux dire ... ou ...
- + diriez-vous plutôt ... ou ...
- o est-ce qu'il faut dire ... ou ...
- o est-ce qu'on peut dire ... en français ?
- o qu'est-ce qu'on doit dire ... ou ... ?
- o est-ce-qu'on dit ... en français ?
- qu'est-ce-qui est mieux ... ou ... ?
- on dit ... ou ... en français ?
- on dit ça, ... en français ?
- o qu'est-ce qui est le plus fréquent } ... ou ...
- courant }

DEMANDE D'ORTHOGRAPHE

voir la feuille spéciale Epeler, demander d'épeler

Module d'Expression Orale Fonctionnelle

PROPOSER, SUGGERER

Schémas discursifs :

On se trouve dans une situation où il faut faire un choix. Il peut y avoir :

- 1- situation de choix : (Préface) PROPOSITION - ACCEPTATION
REFUS
 - 2- situation de choix : (Préface) PROPOSITION - DEUXIEME PROPOSITION - ACCEPTATION
REFUS
- Dans ce cas, la deuxième proposition peut être faite soit par un autre interlocuteur, soit par le même. Elle peut être suivie d'autres propositions.

Formules :

2 critères de choix : - le niveau de langue: + (soutenu), o(neutre), -(relâché)

à gauche de la formule

- la force de la proposition : F(forte, persuasive), o(neutre),
f(faible, presque indifférente) à droite de la formule.

Beaucoup de formules commencent par un pronom personnel, c'est celui qui correspond aux personnes que la proposition concerne.

Le passage de l'emploi du tu (ou du vous) à l'emploi du on (ou du nous) est aussi un moyen d'atténuer la force de la suggestion.

- tu pourrais	o
- vous pourriez + infinitif	o
o nous pourrions + infinitif	o
o on pourrait + infinitif	o
o vous devriez + infinitif	F
- tu devrais + infinitif	F
o on devrait + infinitif	F
o ce serait bien de + infinitif	o
- et si on + imparfait indicatif	o
o et si vous + indicatif imparfait	o

o <i>ce serait bien si</i> + indicatif imparfait	o
+ <i>je suggère que</i> + subjonctif	o
+ <i>je propose que</i> + subjonctif	o
o <i>est-ce-qu'on ne pourrait pas</i> + infinitif	f
+ <i>peut-être pourrions-nous</i> + infinitif	f
o <i>on peut envisager de</i> + infinitif	f
+ <i>nous pourrions envisager de</i> + infinitif	f
- <i>tu crois qu'on pourrait</i> + infinitif	o
+ <i>croyez-vous que nous puissions</i> + infinitif	o
o <i>que pensez-vous de l'idée de</i> + infinitif	o
o <i>que penses-tu de</i> + infinitif	o
- <i>si j'étais toi je</i> + conditionnel	F
o <i>si j'étais à votre place je</i> + conditionnel	F
o <i>il faudrait que</i>	F

Préface : La proposition proprement dite peut être introduite (préfacée) par une des formules suivantes :

- o *j'ai une idée*
- o *j'ai une suggestion à faire*
- o *j'ai une proposition à faire*
- + *j'ai une proposition à vous soumettre*
- + *je voudrais émettre une suggestion*

Deuxième proposition :

Les formules ci-dessus peuvent ^{être} utilisées, en les faisant précéder de :

ou

ou alors

ou bien

ou aussi

ou encore

Exemples : 1^o proposition :

- Tu devrais lui donner en mains propres
- On pourrait partir en train
- et si on allait voir Woodstock
- si j'étais vous je la ferais tout

2° proposition :

- Ou alors l'envoyer en recommandé
- on pourrait aussi y aller en bus
- ou bien la Femme Libre

Formules spécifiques :

- | | | |
|---|---|---|
| o | <i>une autre solution serait de + infinitif</i> | o |
| o | <i>une autre possibilité serait de+ infinitif</i> | o |
| o | <i>ce serait (peut-être) plus (facile) de + infinitif</i> | o |
| o | <i>ce serait (peut-être) moins (cher) de + infinitif</i> | o |
| o | <i>il vaudrait peut-être mieux + infinitif</i> | F |
| + | <i>ne préférieriez-vous pas que + subjonctif</i> | o |
| | <i>+ infinitif</i> | |
| | <i>+ nom</i> | |

REMARQUES:

- *Peut-être* peut s'employer avec la plupart des expressions fournies ci-dessus. Son emploi atténue la force de la suggestion.
- L'intonation joue un grand rôle dans la force de la proposition et peut transformer une proposition exprimée avec une formule *faible* en proposition *forte* par l'ironie ou un ton mordant.
- Les expressions du visage et les gestes sont aussi des éléments importants.

Module de survie

COMMENT SE DEBROUILLER DANS UN SUPERMARCHE

Ce module devrait vous permettre de faire vos premiers achats sans trop de problèmes. Pour cette raison, nous avons choisi volontairement de nous limiter au supermarché, parce que c'est le magasin où vous pourrez vous débrouiller le plus facilement tout seul.

1/ REPERAGE ECRIT.

Vous avez sous les yeux la liste des panneaux possibles qui vous renseignent sur la disposition du supermarché. Lesquels comprenez-vous immédiatement ?

- | | | |
|---------------------|------------------------|-----------------------------|
| - légumes secs | - parfumerie | - électricité |
| - alcools | - lessives | - mercerie |
| - vins | - produits d'entretien | - ménage |
| - alimentation | - livres | - fruits au sirop/confiture |
| - fruits et légumes | - disques | - biscuits |
| - fromages | - accessoires auto | - café |
| - charcuterie | - jardinage | - surgelés |
| - boucherie | - électroménager | - diététique |
| - crèmerie | - photo/hi-fi/T.V. | - produits exotiques |
| - vêtements hommes | - papeterie | - pâtisserie |
| - vêtements femmes | - jouets | - aliments pour animaux |
| - vêtements enfants | - bricolage | - produits entretien |
| - sous-vêtements | - blanc | - condiments |
| - lingerie | - verrerie | - broserie |
| - potages | - déjeuners | - vaisselle |

Exercice : Dans quel rayon allez-vous acheter :

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------|
| - une boîte de petits pois | - des chaussettes |
| - une prise électrique | - un ouvre-boîte |
| - des rouleaux de papier hygiénique | - une boîte de raviolis |
| - du dentifrice | - des vis |
| - du jambon | - une crème glacée |
| - de la crème à raser | - des cassettes |
| - des enveloppes | - une casserole |
| - des pommes | - de la bière |
| - du fil à coudre | - une éponge |
| - un litre de lait | - une ampoule |
| - une savonnette | |

2/ TRAVAIL ORAL

DANS LE SUPERMARCHÉ

Vous ne savez pas où trouver un article, vous abordez quelqu'un :

- Pardon Madame, où se trouve le rayon des fruits, s'il vous plaît ?
- Ah excusez-moi Monsieur, je suis pas vendeuse, je suis qu'une cliente
- Tant pis, merci
- de rien
- Pardon Madame, où se trouvent les boîtes de conserves ?
- Ah je ne sais pas, je suis désolée
- pas de chance
- pardon Madame où je peux trouver du beurre s'il vous plaît ?
- juste à côté du rayon fromages
- merci
- euh...où je peux trouver ..le rayon des fruits ?
- juste derrière le comptoir des surgelés
- merci
- pardon madame, est-ce-que vous avez des ampoules électriques s'il vous plaît ?
- au rayon ménage monsieur
- merci
- de rien
- pardon mademoiselle, est-ce-que vous avez des ampoules ici ?
- ah je ne crois pas essayez toujours le rayon ménage
- merci
- est-ce-que vous vendez des ampoules s'il vous plaît ?
- non, on n'en a pas, ça m'étonnerait
- tant pis merci
- s'il vous plaît les ampoules électriques c'est où ?
- euh au fond du magasin à droite
- bien
- pardon madame je cherche euh les ampoules électriques ?
- c'est en haut euh non non non en bas au sous-sol Monsieur
- merci
- de rien

Exercice de compréhension : Dites où vous devez aller :

1. Tout au fond du magasin
2. Juste derrière le rayon fromages
3. C'est près des huiles Monsieur
4. Il faut que vous montiez en haut
5. Je crois que c'est près des caisses
6. A côté des disques
7. oh alors là les ampoules à mon avis ça doit être en haut à gauche de l'escalier roulant mais j'en suis pas sûre
8. vous trouverez ça avec toutes les conserves je crois
9. c'est près de la sortie
10. vous voyez le panneau Mercerie ? eh ben c'est juste en-dessous

A LA CAISSE

Vous demandez quelque chose à la caissière :

- vous avez des cornets s'il vous plaît
- ... voilà
- merci
- je pourrais avoir des sacs plastiques s'il vous plaît ?
- vous avez des cartons près de la caisse centrale Monsieur
- vous pouvez m'en donner encore deux ou trois ?
- j'en ai plus

Sur votre façon de payer :

- je suis désolé j'ai pas du tout de monnaie
- ça fait rien
- j'ai pas de monnaie
- même pas 5 centimes
- non non
- j'ai deux francs cinquante si ça peut vous arranger
- ah oui je veux bien
- j'ai trois francs ça vous intéresse ?
- non c'est pas la peine ça ira merci

La caissière vous demande :

- vous payez en chèque ou en liquide
- en liquide
- vous faites un chèque ?
- non non
- vous n'avez pas deux francs cinquante ?
- euh..mais si
- vous n'avez pas trois francs ?
- je vais voir attendez
- même pas dix centimes ?
- euh oui je crois oui
- vous êtes sûr que vous n'avez pas un franc ?
- non non j'ai rien du tout
- oh la la vous n'avez pas de monnaie ?
- euh non je suis désolé
- ça fait rien

Exercices de compréhension.

a) Transcrivez les prix qui vous sont donnés :

1.	11.	21.
2.	12.	22.
3.	13.	23.
4.	14.	24.
5.	15.	25.
6.	16.	
7.	17.	
8.	18.	
9.	19.	
10.	20.	

b) *Que vous dit la caissière ?*

1. vous payez en chèque ou en liquide ?
2. vous n'auriez pas trois francs ?
3. quarante ou cinquante centimes vous n'auriez pas ?
4. c'est à vous ça ?
5. vous pouvez attendre il faut que je fasse de la monnaie
6. vous êtes sûrs que vous n'avez pas du tout de monnaie ?
7. vous trouverez des cartons près de la sortie
8. même pas un franc ?
9. vous faites un chèque ?
10. c'est tout ?
11. ça va jusque là
12. oh là là vous n'avez que ça
13. vous voulez des sacs ?
14. j'en ai plus monsieur demandez à la caisse à côté
15. la caisse est fermée monsieur

A la caisse vous contestez le prix d'un article donné par la caissière :

- excusez-moi je crois que vous avez fait une erreur, c'est deux soixante-dix pas cinq soixante dix
- ah oui c'est vrai excusez moi
- je vous en prie
- vous êtes sûre que c'est cinq soixante-dix ? je crois que c'était plutôt deux soixante-dix
- ah non monsieur sur mon papier c'est écrit cinq soixante-dix
- ah bon
- vous êtes sûre de ce que vous venez de taper ? il me semble que c'est deux soixante-dix
- ah monsieur je suis désolée mais c'est cinq soixante-dix, vous avez dû vous tromper
- ah ben ça alors
- excusez moi je crois que vous avez tapé un mauvais chiffre, vous voulez pas vérifier ?
- ah oui vous avez raison, je ne sais pas ce que j'ai aujourd'hui excusez-moi
- le vous en prie

Vous contestez la monnaie que vous rend la caissière :

- excusez-moi je crois qu'il me manque dix francs
- ah oui excusez-moi
- je vous en prie
- voilà
- merci
- ah attendez je crois que vous avez fait une erreur
- ah oui vous avez raison oh excusez-moi
- mais je vous en prie
- mais excusez-moi j'ai l'impression qu'il me manque dix francs
- ah je ne crois pas monsieur vous voyez dix vingt trente quarante cinquante soixante et soixante-dix qui font cent vous avez le compte
- je vous remercie

Exercice de compréhension : que vous dit la caissière :

1. excusez-moi je me suis trompée
2. non monsieur c'est bien trois francs cinquante
3. vous avez dû mélanger avec cette boîte-là
4. oui oui vous avez bien raison excusez-moi
5. sur mon papier c'est écrit deux francs soixante-dix
6. je dois vous rendre trente francs soixante-quinze c'est ce que vous avez monsieur
7. non non c'est bien ça
8. mais c'est bien sûr oh la la on voit que c'est la fin de la journée
9. ça ne fait rien
10. attendez je vais envoyer quelqu'un vérifier

FIN DU MODULE "COMMENT SE DEBROUILLER DANS UN SUPERMARCHE"

MODULE DE SURVIERelations avec la Police

1 - Présentation de la situation en vernaculaire : Espagnol, Portuguais, Anglais.

- Liste des pièces nécessaires :
- passeport
 - attestation bancaire
 - certificat d'assurance maladie
 - attestation de l'Ecole des Mines
 - 5 photos de face

2 - Présentation du schema d'apprentissage

- salutations
- objet de la visite
- questions et réponses pour renseignements administratifs
- départ.

Traitement séparé de chaque problème par exercices et simulations.

EXERCICES1 - Salutation

.Présenter les formules :

- Bonjour Monsieur,
- Bonjour Madame,
- Bonjour Mesdames,
- Bonjour Messieurs,
- Bonjour Messieurs-dames.

.Répétition rapide si nécessaire.

.Exercice de production orale d'après photos.

2 - Objet de la visite

. Je suis géologue à l'école des Mines, je viens pour ma carte de séjour.

. Phase de répétition.

. Simulation en liaison avec l/.

"Intégrer les signes d'appel du fonctionnaire - signe de tête - regard interrogateur , suivant - et vous - à vous, Monsieur ".

. Demande de confirmation :

- géologue, où - vous venez pour votre carte de séjour - c'est pour une carte

3 - Questions/réponses

- . compréhension des questions : faire exercice 1 sur bande - écrire ce qui est demandé dans la langue maternelle.

- . Formules de demande de répétition.

Présentation : pardon,

je n'ai pas compris,

pouvez-vous répéter, s'il-vous-plaît ?

Répétition, simulation à partir de phrases avalées dites par l'animateur.

- . Réponses en français : épeler ou écrire.

Problème de dates ou de nombres : faire dire et épeler les dates de naissance, de mariage, d'entrée en France. Faire épeler les noms du père, la mère, l'épouse.

- . Simulation :

a) A partir de l'exercice 2, avec réponse verbale ou comportementale.

b) A partir de l'exercice 2, l'animateur joue le rôle du fonctionnaire.

- 4 - Formule de départ : Merci, au revoir Monsieur

" , au revoir Madame

" , au revoir Mesdames

" , au revoir Messieurs

" , au revoir Messieurs-dames

- 5 - Simulation globale : D'abord avec l'animateur. Après collecte des documents, avec la secrétaire.

Exercice n° 1 :

- 45 -

- 1) - Vot passeport ?
- 2) - Votre adresse en France ?
- 3) - Vous êtes boursier ?
- 4) - Cinq photos
- 5) - Célibataire ou marié
- 6) - Nom de vot femme
- 7) - Date du mariage
- 8) - Lieu du mariage
- 9) - Le nom du père
- 10) - Le nom de la mère
- 11) - Vous avez une attestation de ressources
- 12) - Assurance maladie ?
- 13) - Vous êtes en France depuis quand ?
- 14) - Vous avez vot passeport là, faites voir
- 15) - Où vous habitez en France ?
- 16) - Vous avez les photos, donnez les
- 17) - Vous avez une bourse ?
- 18) - C'est une bourse du gouvernement français ou de vot pays ?
- 19) - Est-ce que vous êtes marié ?
- 20) - Le nom de jeune fille de votre épouse ?
- 21) - Vous vous êtes marié quand ?
- 22) - Où ?
- 23) - Attestation de ressources
- 24) - Vous avez un compte en banque ?
- 25) - La date de votre arrivée en France
- 26) - Donnez voir votre passeport
- 27) - Adresse
- 28) - Vos photos - donnez les
- 29) - Vous avez un certificat d'assurance maladie ?
- 30) - Comment s'appelle votre père ?
- 31) - Comment s'appelle votre mère ?
- 32) - Comment ça s'écrit ?
- 33) - Vous pouvez épeler ?

Exercice n° 2

- 1 - Vous vous êtes marié quand ?
- 2 - Où ?
- 3 - Vous avez un certificat d'assurance maladie ?
- 4 - Célibataire ou marié ?
- 5 - Donnez voir vot' passeport
- 6 - Comment s'appelle votre mère ?
- 7 - Nom de vot' femme
- 8 - Où vous habitez en France ?
- 9 - Comment ça s'écrit ?
- 10 - Attestation de ressources
- 11 - Lieu du mariage
- 12 - Le nom de jeune fille de votre épouse ?
- 13 - Vous avez les photos, donnez-les
- 14 - Cinq photos
- 15 - Vous êtes boursier ?
- 16 - La date de votre arrivée en France
- 17 - Assurance maladie ?
- 18 - Le nom de la mère
- 19 - Votre adresse en France
- 20 - Vous avez un compte en banque ?
- 21 - Adresse
- 22 - Vous pouvez épeler
- 23 - Vot' passeport
- 24 - Comment s'appelle votre père ?
- 25 - Est-ce que vous êtes marié ?
- 26 - Date du mariage
- 27 - Vos photos, donnez-les
- 28 - C'est une bourse du gouvernement français ou de vot' pays ?
- 29 - Vous êtes en France depuis quand ?
- 30 - Le nom du père
- 31 - Vous avez une bourse ?
- 22 - Vous avez vot' passeport là, faites voir
- 33 - Vous avez une attestation de ressources

Evelyne BERARD-LAVENNE
Centre de Linguistique Appliquée
Université de Besançon

Claudine GIROD
Centre de Linguistique Appliquée
Université de Besançon*

ARGUMENTATION DANS LE DISCOURS DE L'APPRENANT

- 1.1. Il convient tout d'abord de signaler que la perspective dans laquelle nous travaillons n'est pas fonctionnelle. Nous ne nous adressons pas à un public d'adultes ayant des besoins scientifiques; il s'agit de débutants ayant des objectifs d'apprentissage divers mais qui ont comme point commun le fait de devoir vivre en France un certain temps.
- 1.2.1. Les besoins langagiers de ces apprenants sont déterminés avant le cours par le groupe d'enseignants qui le fait en s'appuyant sur la connaissance du public et en prenant en compte les trois objectifs suivants :
 - pouvoir vivre en France;
 - pouvoir nouer des relations avec des Français;
 - pouvoir participer à la vie du groupe-classe.
- 1.2.2. Cette détermination des besoins langagiers des apprenants est pondérée par des séances de négociations qui mettent en plan le programme hebdomadaire du cours, font l'inventaire des besoins pratiques des apprenants, donnent la parole aux apprenants et aux enseignants sur le déroulement du cours et les méthodes de travail.
- 1.3.1. Le matériel utilisé pendant le cours est constitué de documents authentiques ou de documents réalisés en simulation par les enseignants. Ces documents non simplifiés et non figés servent à effectuer un travail de compréhension globale - les apprenants sont invités à faire des hypothèses sur les composantes de la situation de communication : lieu - moment - interlocuteurs - rapport entre les interlocuteurs - objet de l'échange langagier.
- 1.3.2. Les quatre aptitudes (compréhension orale - expression orale - compréhension écrite - expression écrite) sont travaillées de façon

.../...

* Claudine GIROD occupe actuellement un poste au B.E.L.C.

séparée : il n'y a jamais, en expression, répétition des documents proposés en compréhension. Au début, on expose l'apprenant à de nombreux documents en compréhension puis on passe à des séances d'expression, parfois un peu laborieuses.

- 1.3.3. La progression si elle utilise au départ la notion d'actes de parole n'a pas pour objectif de traiter un acte de parole puis un autre qui s'ajouteraient pour donner à l'apprenant une compétence de communication. La construction se fait à partir des besoins langagiers des apprenants : enregistrement de leurs productions puis analyse, par exemple, pour les séances d'expression orale ; mais nous savons qu'avec des débutants nous aurons sans doute à traiter : la demande de renseignements, des demandes sur la langue, des situations administratives, par exemple.

- 1.4. Au niveau de l'expression orale, nous distinguons deux moments :

1 - Les séances de simulation
ou le travail sur un document

2 - Les séances de négociations qui se déroulent dès le début en français (langue de communication dans le groupe hétérogène), durant lesquelles il ne s'agit pas d'accomplir une tâche mais de déterminer le programme, et pour lesquelles il y a donc un enjeu.

- 2.1. Nous n'avons jamais lors de simulations effectué un travail explicite sur l'argumentation, mais nous nous demandons si ces productions orales ne pourraient pas être utilisées pour déterminer où pourrait se situer un travail explicite sur l'argumentation. Il s'agirait en fait de prendre le discours de l'apprenant comme point de départ et de mettre en évidence les blocages, de trouver la cohérence de ce discours.

- 2.2.1. Il s'agit ici d'une simulation entre deux apprenants :

Klaus, Allemand
Ramon, Colombien

La consigne donnée était "demander une permission"; elle devient demander un renseignement, puis obtenir un accord. Lors de simulations, les apprenants ont le choix de la situation, des personnages qu'ils jouent. La préparation est limitée à 5 minutes.

- 2.2.2. Au départ, l'apprenant allemand K. demande s'il peut conduire en France avec un permis allemand; il n'y a pas d'enjeu. Il y a argumentation à

partir de la réaction affective de K. ("c'est pas vrai") et sa surprise oblige R. à argumenter sa réponse négative. Devant cette simulation, les deux apprenants essaient de se mettre d'accord sur deux points de départ différents :

K. : il peut conduire en France puisqu'il a une voiture française

R. : pour conduire en France, il faut connaître la réglementation française et pour cela passer un examen

2.2.3. On peut constater qu'il y a plutôt reformulation du même argument, répétition mais qu'il n'y a pas accumulation d'arguments. R. reformule les raisons de son refus, alors que K. utilise surtout l'expressivité (dans l'intonation par exemple).

3. Par rapport à un échange entre francophones, il semble qu'il y ait des manques au niveau des modalités (l'énoncé de R. : "je pense que tu as besoin de passer un examen" pourrait donner :

- de toute façon, tu as besoin ...
- bien sûr, tu as une voiture française, mais il faut que tu passes un examen, etc...)

Les difficultés que semblent rencontrer les interlocuteurs relèvent aussi de la façon d'impliquer l'autre dans son argumentation et d'avoir les moyens de reformuler d'une façon plus diversifiée le même argument.

.../....

Nous allons tenter de résumer les différentes interventions durant la discussion. Pour des raisons techniques, il est impossible de transcrire intégralement ; nous nous excusons d'avance des oublis et inexactitudes qu'il pourrait y avoir dans ce résumé.

Gerardo Alvarez : Le statut socio-culturel est à prendre en compte dans l'argumentation. Peut-on argumenter avec un agent de police en France ? Cette situation produira des résultats différents en Amérique latine ou au Québec.

Sophie Moirand : Il s'agit ici d'une situation stéréotypée. L'étudiant allemand sait très bien que son argument "j'ai acheté une voiture française" n'est pas valable. L'utilisation de cet argument est lié au fait qu'il joue, qu'il veut faire rire les autres. Il faudrait interroger les apprenants sur leurs productions, ensuite. Le changement de personnage de R. (d'abord personne qui peut donner un renseignement, puis fonctionnaire qui peut donner le permis) - tient sans doute au fait qu'il s'agit d'une situation jouée. Dans ce cas, nous ne pouvons que faire des hypothèses sur les intentions de l'apprenant. Un travail sur le discours de l'apprenant au niveau des stratégies communicatives serait important.

Francis Debyser : Il faudrait se demander s'il y a des différences qualitatives et quantitatives entre l'argumentation dans le jeu et dans une situation réelle.

Discussion sur l'artificiel de la situation
 sur l'obligation de parler devant les autres
 sur le tiers regardant, la volonté de faire rire,
 les autres par rapport à une situation réelle.

Charaudeau : Il s'agit bien d'un jeu pour un tiers regardant ; mais il serait plus utile d'examiner non pas l'intention mais le produit de l'intention. En analyse de discours, on observe les effets produits ; qui le texte fait parler, vu par moi ? A l'argument de R, qui est la loi, K. oppose un fait. Ce serait peut-être déroutant dans une situation réelle. Dans le jeu, il y a une mise à distance qui permet de mettre en évidence des stratégies par rapport à une situation codée réelle.

Henri Portine : Dans l'analyse du texte, vous sembliez penser

qu'il y aurait des arguments qui répondent à d'autres arguments. On demanderait à des apprenants d'avoir des échanges linguistiques sur un mode qui rappellerait l'image que l'on a des échanges pseudo-scientifiques: le scientifique étant capable d'opposer un argument Y à un argument X.

Il ne s'agirait pas de faire acquérir l'usage de l'accumulation d'arguments à des apprenants mais dans le texte. La réplique de R, "c'est vrai" à celle de K, "c'est pas vrai" semble impossible pour un francophone. Il s'agirait plutôt de faire acquérir le bon usage de ce genre de choses sans vouloir transformer les apprenants en pseudo-francophones.

Francis Debyser : On pourrait s'interroger sur ce qu'il y a de factice

dans le jeu de rôle. Lorsqu'il y a enjeu réel, est-ce franchement différent ? Au B.E.L.C., on travaille sur le discours de la plainte; lorsque quelqu'un fait une scène dans un restaurant, sauf lorsqu'il s'agit d'une stratégie pour obtenir une réduction, à qui s'adresse-t-il ? Au garçon ? A la galerie ? Est-ce pour se venger ? Le sait-il lui-même ? Quand on parle, on n'est pas toujours au clair de ce qu'on fait.

Transcription de la simulation

- KLAUS : Bonjour, Monsieur.
- RAMON : Bonjour, Monsieur. Asseyez-vous s'il vous plaît.
- K : Est-ce que ce serait possible que je conduise avec mon permis de conduire allemand en France ?
- R : En France ?
- K : Oui
- R : Ce n'est pas possible.
- K : C'est pas vrai.
- R : Oui c'est vrai parce que nous avons récemment une réglementation qui dit que tous les personnes qui va conduire en France, il a besoin de connaître comment conduire.
- K : Oh ! Mais j'ai une voiture française, c'est exactement la même chose.
- R : Oui, mais je crois que tu as besoin de passer l'examen ... l'examen et nous pouvons donner le permis de conduire.
- K : Non, mais je ne suis pas d'accord.
- R : Pourquoi ?
- K : J'ai acheté ... j'ai acheté spécialement une voiture française pour conduire en France.
- R : Oui mais pour le Français, ce n'est pas un problème, pour les Allemands, il y a beaucoup de problèmes. Les Allemands ne connaît pas très bien la réglementation française. Nous avons beaucoup de problèmes avec un étudiant allemand, il ne connaît pas ... Si vous voulez, vous pouvez lire.
- K : Alors, qu'est-ce que je fais ?
- R : Vous pouvez revenir (revenir) en dimanche et nous pouvons ... nous pouvons faire une examination pour vous ou si vous avez de l'argent... (rires).

Cette transcription est approximative et ne rend pas compte de façon exhaustive de l'échange oral (intonation par exemple).

NOTES SUR LE DISCOURS ARGUMENTATIF

Les pages qui suivent sont des notes de travail : elles n'ont aucune prétention à la rigueur ou à l'exhaustivité ; elles ne sont pas non plus véritablement écrites. Je les ai mises noir sur blanc en 1976 en vue de la préparation d'un numéro de la revue Pratiques que nous envisagions de consacrer à l'argumentation. Elles ont été polycopiées et ont alors circulé à l'intérieur du collectif de la revue. Elles ont également été adressées à ceux qui souhaitaient collaborer au numéro et à tous ceux qui ont bien voulu nous faire part de leurs observations.

Lors de la matinée consacrée à l'argumentation au cours des journées organisées par le B.E.L.C. en février 1978, ces notes n'ont pas fait l'objet d'un exposé. Je m'en suis simplement servi comme d'un guide pour l'animation d'une séance de travail assez informelle où la discussion a été très ouverte. Je n'ai pu reprendre les remarques qui ont surgi au moment de cette discussion plusieurs intervenants ont aussi, et fort à propos, critiqué certaines thèses que j'essayais de défendre. Le texte ci-après porte la trace des objections et remarques qui ont alors été avancées, dans la mesure où j'ai éliminé de la première version les passages dont la discussion avait fait apparaître le caractère douteux ou franchement insoutenable. J'ai également nuancé certaines affirmations par trop schématiques. Par souci et honnêteté, j'ai néanmoins laissé l'essentiel en l'état, de telle sorte que ces notes donnent quand même une idée de ce qui a pu se dire au cours de cette matinée de travail.

Aujourd'hui, le numéro que la Revue Pratiques devait consacrer à l'argumentation est sorti (n° 28 - octobre 1980) et un second sur le même sujet paraîtra en mai-juin 1981 (n° 30). Un simple parcours des articles que j'ai rédigés pour ces deux numéros devrait suffire à montrer l'écart qui les sépare des notes que l'on trouvera ci-après. Il faut dire que depuis les journées d'études du BELC, un grand

.../...

nombre d'articles et d'ouvrages ont été publiés sur le sujet qui ont fait apparaître de nouvelles directions d'approche (voir en particulier l'étude des formes directes et indirectes de l'argumentation que je propose dans le numéro 28 de Pratiques et dont il n'est pas question dans les notes qui suivent). L'argumentation est assurément un sujet d'actualité : actualité difficile à suivre tant sont nombreuses les contributions qui paraissent maintenant. Dans ce domaine, peut-être plus qu'ailleurs, les mises à jour et les corrections sont donc inévitables.

La seule chose que j'espère c'est que les notes ci-dessous puissent encore servir à introduire cette actualité

Novembre 1980

X
X X

POINT
DE
DEPART

UNE ARGUMENTATION EST UN TYPE DE DISCOURS
QUI VISE A MODIFIER LES DISPOSITIONS
INTERIEURES DE CEUX A QUI ILS S'ADRESSENT

Un discours argumentatif (DA) est un discours orienté vers le récepteur dont il vise à modifier les dispositions intérieures. Dans la terminologie de R. JAKOBSON on dirait qu'il a une fonction conative. Pour reprendre T.A. van DIJK on pourrait dire aussi qu'un DA constitue un Macro-Acte de langage (quand je dis D je fais que j'argumente hic et nunc) définissable par des conditions d'appropriation spécifiques (cf. ci-après). Le discours argumentatif défini comme Macro-Acte de langage, on pourrait aussi parler de sa visée perlocutoire. Cette conception du DA comme Macro-Acte de langage suppose que l'on puisse fonder en théorie la notion de macro-structure (ce que l'on ne discutera pas ici).

Un discours argumentatif cherche à produire une modification sur les dispositions intérieures de l'argumenté. Il a une portée doxastique dans la mesure où il entend introduire un changement (qui peut être un "simple" renforcement) dans les convictions, croyances, représentations du sujet auquel il s'adresse. L'effet recherché est la persuasion ou la conviction.

REMARQUES

1 - Le DA a une portée doxastique même quand il vise à changer les dispositions d'action du récepteur.

- Certains DA n'ont apparemment et en gros aucune incidence d'action.

ex. : Galilée argumentant "la terre tourne"

- d'autres visent très nettement à produire telle ou telle action chez le récepteur

ex. : "cessez de fumer !"

2 - Même quand il est orienté vers l'action le DA suppose toujours un détour doxastique qui le distingue de l'interdiction ou de l'ordre

ex. : j'interdis que vous vous droguiez :

[j'interdis que[VOUS - DROGUER - VOUS]]

ex. : j'argumente que vous ne vous droguiez pas :

[j'argumente que[VOUS CROIRE ["quelque chose sur" [VOUS. DROGUER. VOUS]]]]

3 - Un DA suppose toujours un certain pari sur la conséquence de l'argumenté : on fait comme si celui-ci agissait toujours conformément à ses convictions.

ex. : J'argumente "Cessez de fumer" pour que "vous croyiez qu'il faut que vous cessiez de fumer" et je suppose que croyant cela "vous cesserez de fumer". Par mon argumentation je veux que vous fassiez une certaine action mais, ne pouvant pas m'accorder le droit d'intervenir directement sur cette action (comme dans l'ordre ou l'interdiction), je cherche à modifier vos convictions et suppose que vous êtes un individu conséquent disposé à agir selon ses croyances.

4 - Certains DA visent à argumenter un ordre ou une interdiction.

ex. : J'interdis l'usage de la drogue (je n'argumente donc pas pour que vous n'en consommiez pas), mais j'argumente mon interdiction afin par exemple que vous croyiez qu'elle est légitime ...

- 5 - Un DA visant à produire un effet est en principe toujours évaluable. Concrètement l'évaluation des incidences d'un DA supposerait que l'argumentateur interroge l'argumenté sur ses convictions (avant et après le DA). La plupart du temps les argumentateurs en restent à une appréciation vague des incidences de leurs discours. Il est très fréquent que, sans preuve de l'effet de leurs propos, ils passent à un autre sujet, abandonnent, continuent sur une argumentation adjacente

LE DA COMME TYPE DE DISCOURS

Il semble que les sujets moyens disposent d'une compétence textuelle à incidence typologique : ils savent opérer des discriminations intuitives dans l'ensemble des discours circulant à un moment donné :

- je sais distinguer un discours qui raconte, qui décrit, qui argumente ...
- je sais que les discours qui m'argumentent sont surtout les discours politiques, publicitaires ...
- je sais moi aussi quand j'argumente, quand je raconte ...
j'argumente souvent sans difficultés

Le fait que les natifs semblent capables et de construire des argumentations "non problématiques" et de reconnaître des discours argumentatifs pourrait servir à prouver qu'ils ont intériorisé (qu'ils maîtrisent intérieurement) un système de règles implicites leur permettant d'effectuer avec succès ces performances et ces discriminations. Une grammaire ou théorie du discours qui prétend fournir un modèle de ces capacités devrait donc chercher à construire un système explicite de règles ayant la même portée empirique que celles que l'on suppose intériorisées par le discoureur moyen.

Cette question est, dans son ensemble, extrêmement embrouillée.

- d'une part on peut contester tout raisonnement qui s'appuie sur des observations idéalisées faisant référence à un (mythique) argumentateur, raconteur ... moyen. Cela est courant aujourd'hui

.../...

(cf. socio-linguistique) et légitime (surtout qu'en contexte pédagogique, par exemple, on travaille avec des sujets évidemment non moyens). Mais cela a aussi de sérieuses conséquences au niveau du travail de recherche (abandon des recherches déductivement orientées soumises aux contraintes, de falsifiabilité, et retour à une approche uniquement descriptive et inductive).

D'autre part :

- une modélisation textuelle devrait pouvoir aussi rendre compte du fait que les discours sont très souvent poly-typologiques.

ex. : je raconte que j'ai eu un accident de la route mais
j'argumente en même temps que ce n'était pas de ma faute.

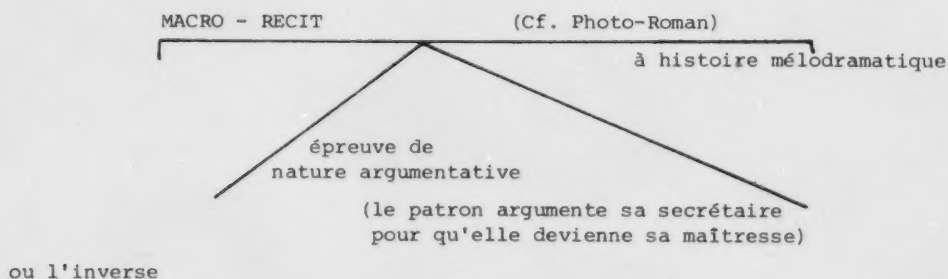
A prêter attention à ce phénomène, on s'aperçoit que les genres sont la plupart du temps extraordinairement mélangés.

Y a-t-il par exemple des argumentations qui ne recourent pas à des figures du langage poétique, qui ne soient construites comme des récits ... (cf. Les parallélismes dans la publicité)

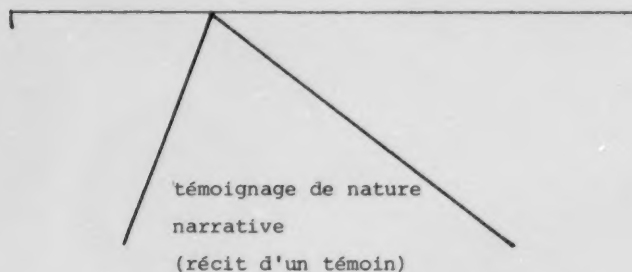
De là à conclure qu'il n'y a pas de types de discours ...
ou que tout discours argumente toujours ne serait-ce que pour justifier sa propre légitimité et son intérêt ... il n'y a qu'un pas :

ex. : Je raconte tel ou tel événement pour argumenter qu'il a eu lieu, pour argumenter aussi que je sais (bien) le raconter ...

Certains discours semblent pourtant être globalement plutôt une argumentation ou un récit ... ou comporter une argumentation au service d'un récit :



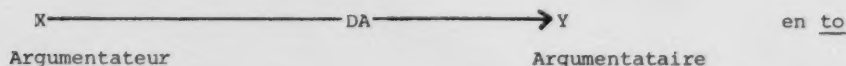
MACRO - ARGUMENTATION (du genre procès de justice
ou roman policier)



CONDITIONS D'APPROPRIATION DU DISCOURS ARGUMENTATIF

De la même façon que l'on énonce les conditions (situationnelles)
d'appropriation d'une requête (cf. D. GORDON et G. LAKOFF "Postulats
de conversation". Langages n° 30), on peut essayer de définir celles
qui sont généralement requises pour qu'une argumentation soit heureuse.

Supposons que :



On définit les CONDITIONS D'APPROPRIATION d'un DA comme suit :

- 1): X VOULOIR [Y CROIRE α en t_1 > t_0]
- 2): X CROIRE [Y NON CROIRE α en t_0]
- 3): X CROIRE [POSSIBLE [Y CROIRE α en t_1 > t_0]]
- 4): X CROIRE [POSSIBLE [Y CROIRE α en t_1 > t_0]] AVEC RAISON(S)
- 5): Y CROIRE [X CROIRE α en t_0]

(2.3.4 résultent d'une certaine manière de 1 qui est une condition
générique)

On pose en plus les 2 CONDITIONS DE LEGITIMITE suivantes :

- 7) X CROIRE [PERMIS [X ARGUMENTER Y]]
8) Y CROIRE [PERMIS [Y ETRE ARGUMENTE PAR X]]

On distingue les conditions de légitimité des conditions d'appropriation (proprement dites) dans la mesure où pour énoncer 7 et 8 on est obligé de recourir au primitif [ARGUMENTER] sur lequel portent précisément 1... 6. Ce fait recouvre l'idée qu'une argumentation ne peut être appropriée si elle n'est d'abord légitime : en ce sens 7, 8 ont des conditions préalables plus fortes que 1 6.

Remarque :

- en situation d'apprentissage [CROIRE] est remplacé par [SAVOIR]
- [SAVOIR] comme modalité épistémique pourrait être défini à partir de [CROIRE] comme suit.

$X \text{ SAVOIR } \alpha \stackrel{\text{df}}{=} [[X \text{ CROIRE } (\alpha \text{ VRAI absolument})] \text{ et } [Y \text{ CROIRE VRAI absolument}]]$

La situation dans laquelle on a "X veut apprendre α à Y" est une situation dans laquelle

- a) X se représente ses propres convictions sur α comme étant absolument vraies
- b) Y se représente les convictions de X sur α comme étant absolument vraies.

- comment définir "absolument vrai" ? ... à la limite peu importe : ce qui compte en situation d'apprentissage, c'est que la condition b) soit satisfaite. Ne pourrait-on à partir de là définir une situation d'apprentissage comme une situation dans laquelle on impose (statut de l'argumentateur, cadre institutionnel ...), à celui qui apprend de se représenter l'éducateur comme connaissant le vrai ? (cf. la condition de légitimité qui est même dépassée puisque Y se représente X non seulement comme autorisé à l'argumenter, mais valorise a priori l'argumentation qui lui est adressée).

.../...

Commentaire des conditions 1.7.

Si une des conditions 1....5 n'est pas remplie le DA est inapproprié.

1. on n'argumente pas si on ne veut pas changer ou renforcer les convictions de l'autre
2. on n'argumente pas un convaincu (quelqu'un dont on croit qu'il partage exactement les mêmes convictions)
3. on n'argumente pas un borné, un individu conditionné à tel point qu'il ne peut changer ses convictions
4. on n'argumente pas quelqu'un que l'on se représente comme incapable de raisonner, qui est insensible au "rationnel" (un fou ...)
5. si X m'argumente $\propto$ j'ai tendance à croire que X pense ou croit $\propto$. On n'argumente pas sans être soi-même convaincu ou plus exactement celui qu'on argumente est amené à croire que l'argumentateur est convaincu de ce qu'il argumente. J. CHIRAC argumentant "Cessez de fumer" a été "disqualifié" comme argumentateur autorisé sur ce sujet par une rumeur affirmant qu'il fumait énormément. Donc dès qu'on ne peut plus se représenter celui qui argumente comme croyant à ses arguments (et les appliquant dans ses actions) le DA est profondément compromis.

Si 6 ou 7 ne sont pas satisfaites le DA est illégitime.

6. On n'argumente pas si on ne se reconnaît pas la permission de le faire, c'est-à-dire très souvent si on ne croit pas que celui qu'on argumente considère qu'il est permis qu'on l'argumente.

L'élève ne discute avec le maître sur tel ou tel sujet que s'il croit qu'il lui est permis de le faire ce qui est le cas quand il croit que le maître le lui permet.

7. On ne se laisse pas argumenter si on ne reconnaît pas à l'autre la permission de le faire.

Le maître "directif" ne permet pas que des élèves l'argumentent.

- Il ne faut pas confondre une argumentation inappropriée ou illégitime avec une argumentation non réussie (CF infra).

- une argumentation inappropriée est un acte de langage malheureux : on y répond (si on s'autorise à le faire) comme à un énoncé dont on conteste les présupposés :

ex : 2 inapproprié —→ "Mais je suis d'accord ... inutile d'argumenter".

- une argumentation inappropriée au premier degré peut avoir pour finalité indirecte d'établir un rapport de connivence entre l'argumentation ou l'argumentateur. Il arrive aussi que la production d'un DA ait pour seule fonction de permettre à un argumentataire d'évaluer les qualités d'argumentateur de l'émetteur (cf. les exercices scolaires)
- une argumentation non réussie n'est pas une non-argumentation : simplement les arguments produits n'ont pas réussi à changer les convictions de l'argumenté. Une argumentation non réussie est contre-argumentable.

ex : vous m'argumentez pour que je croie
en Dieu, mais vos arguments ne sont pas bons
(pour moi) ce que j'argumente ainsi ...

CONDITIONS DE REUSSITE POUR UN DA

Admettons que :

X argumente Y à l'aide d'un DA sur P : "Il est dangereux de fumer".

- DA est légitime si X croit qu'il lui est permis d'argumenter Y sur ce sujet ...
- DA est approprié
 - si X veut, qu'après DA, Y croie que P. (cond. 1)
 - si X croit, qu'avant et qu'au moment de DA, Y ne croie pas que P. (cond. 2)
 - si
- DA est réussi si, après DA, Y croit effectivement que P.

Comment un DA peut-il amener Y à croire effectivement que M.

HYPOTHESE

:

UN DA EST REUSSI S'IL AMENE L'ARGUMENTE
A SE REPRESENTER QU'IL Y A UNE NECESSITE
POUR LUI A CONCLURE P DES PROPOSITIONS
 $P_1, P_2 \dots P_n$ ($n > 1$) PRODUITES DANS LE DA. DA
EST REUSSI SI Y SE REPRESENTE QUE P
(conclusion) RESULTE NECESSAIREMENT DE P_1
 $P_2, \dots P_n$ (preuves), PRECEDANT P DANS DA.

ARGUMENTATION NATURELLE ET DEMONSTRATION

Un DA défini comme ci-dessus peut être comparé à une démonstration.

Un DA en langue naturelle présente cependant des caractères bien particuliers qui le distinguent absolument d'une démonstration.

1) Une argumentation est subjectivement orientée :

Elle vise une personne. La démonstration est en principe et dans l'idéal non subjective : elle n'est écrite par personne, pour personne (ou ce qui revient au même "par tous", "pour tous"), dans un langage symbolique dont chaque terme ou expression est univoque et qui interdit en principe tout investissement énonciatif. Une démonstration a pour but d'établir le nécessairement vrai (à l'intérieur d'un système d'axiomes, de définitions et de règles qui sont explicites). Une argumentation naturelle vise "plus simplement" à produire un effet de nécessairement vrai : ce qui compte avant tout c'est que le DA amène l'argumenté à se représenter, la nécessité qu'il y a (où il est) à conclure ceci ou cela de $P_1, P_2 \dots P_n$.

Je peux très bien structurer mon DA sur une "figure syllogistique" logiquement non concluante (non valide) sans que pour cela mon DA échoue : il réussira si, malgré son aberration logique, l'argumenté perçoit qu'il est nécessaire qu'il conclue, en même temps que moi, P de $P_1, P_2 \dots P_n$.

.../...

2) Une argumentation naturelle est la plupart du temps logiquement incomplète.

Les argumentations naturelles sont généralement du genre enthymème, elles comportent des propositions implicites.

ex. : "je pense donc je suis" il manque la majeure "tout ce qui pense est".

ex. : "l'alcool tue" il manque une prémisse "vous ne souhaitez pas vous tuer" et la conclusion "donc (vous) ne buvez pas d'alcool".

Par opposition, la démonstration mathématique fournit l'ensemble complet des propositions (axiomes, lois, théorèmes) qui permettent de tirer une Proposition d'autres, la précédant.

On peut penser que si une argumentation naturelle comporte de l'implicite c'est simplement pour des raisons d'économie.

ex. : Inutile de surcharger "l'alcool tue" en invoquant "vous ne souhaitez pas mourir" qui est partagé par tous, qui va de soi ... Partant de là, inutile aussi de conclure "ne buvez pas" qui découle forcément ...

Conçue de cette manière, une argumentation naturelle serait une démonstration mal faite, incomplète, ... mais les mécanismes profonds seraient dans un cas comme dans l'autre les mêmes. Toute argumentation naturelle serait la manifestation superficielle, d'une structure profonde démonstrative. Cette thèse est celle du réductionnisme.

On la critique :

1) en faisant valoir que les "raccourcis" d'une argumentation naturelle ne sont pas de simples oublis négligeables. Ces oublis qu'en bon réductionniste on pourrait considérer comme des défauts de l'argumentation naturelle font pour partie sa force.

ex. : Laisser à l'argumenté le soin de conclure, c'est l'intégrer donc le faire déjà adhérer, c'est aussi l'amener à penser que le raisonnement est très fort puisque sa conclusion ne mérite même pas d'être énoncée tant elle va de soi.

2) en disant qu'elle conduit à une impasse descriptive, parce que dès que l'on travaille sur des DA, tant soit peu élaborés, la masse d'implicite devient telle qu'il est souvent techniquement impossible et de la reconstituer et de la contrôler.

.../...

ex.: Reconstruire la démonstration sous-jacente à un texte de MONTESQUIEU, de CHATEAUBRIAND ... est un exercice extrêmement difficile. Pour réussir il faut (cf. Recherches Pédagogiques n° 56) reformuler certains passages, reconstruire des propositions non manifestées ... et on marque lorsqu'on fait cela d'expliquer pourquoi le texte est comme il est et non comme la démonstration qu'il aurait "ûû" être.

Les partisans du non réductionnisme avancent alors que plutôt de forcer les textes pour les ramener à une normalité démonstrative, il vaut mieux les prendre comme ils sont et essayer de les analyser en formulant les lois particulières à l'argumentation naturelle.

- 3) Les lois de l'argumentation naturelle ne sont pas celles de la démonstration logique.

Dans le calcul des propositions il est faux de dire que $p \supset q$ équivaut à $\sim p \supset \sim q$. Par contre il est vrai que (par contraposition)

$$p \supset q \quad \equiv \quad \sim q \supset \sim p$$

Pour un logicien

"Si tu tonds ma pelouse je te donne 10 F" n'est pas équivalent à "si tu ne la tonds pas je ne te donne pas 10 F."

Dans la "vie courante", on interprète pourtant la plupart du temps (systématiquement ?) les conditionnelles comme énonçant une condition nécessaire et suffisante.

ex. "Si le travail reprend les négociations commenceront".

- qui dit cela entend aussi signifier que "si le travail ne reprend pas il n'y aura pas de négociations"
- qui entend cela comprend la même chose. Les grévistes peuvent fort bien ne pas reprendre le travail en se disant qu'il y aura quand même des négociations. Néanmoins, s'ils font cela, et que les négociations s'ouvrent, ils se sentiront en droit de dire que le patronat a cédé, qu'il n'a pas tenu sa parole, laquelle énonçait une condition nécessaire et suffisante.

Il y aurait de nombreux autres exemples de lois logiques non vérifiées, dans l'argumentation naturelle. Les lois de l'argumentation naturelle sont fonction vraisemblablement.

- des lois logiques (au "sens habituel")
- des lois propres au discours (ex. : loi d'exhaustivité-chez DUCROT, qui explique pourquoi une conditionnelle est généralement interprétée comme nécessaire et suffisante. Sur le même sujet CF "le principe de GAEZ-ZWICKY" dans KARTTUNEN "la logique des constructions anglaises à complément prédicatif" Langages n° 30).

ARGUMENTS. NON ARGUMENTS. CONTRE ARGUMENTS
DANS UN DA

Soit un DA appropriée et légitime sur la conclusion (P) "Ne fumez plus" et les 8 propositions suivantes :

- 1) Le tabac provoque des cancers du poumon.
- 2) Le tabac fait jaunir l'ongle qui porte la cigarette.
- 3) Cela ruine la France étant donné que nous importons toute notre consommation.
- 4) Cela incommode les non fumeurs.
- 5) Le tabac permet d'endurer les misères de la vie.
- 6) Le tabac met de l'ambiance dans les soirées.
- 7) Le tabac est une plante.
- 8) Les scorpions de Provence ne sont pas dangereux.

- intuitivement on a le sentiment que :

- 1 4 sont des arguments pour P.
- 5 6 " " contre P.
- 7 et 8 n'ont rien à voir avec P.

- plus on a le sentiment que :

dans les arguments pour : 1 est plus fort que 2 ou 3
contre : 5 est plus fort que 6.

- 1, 6 argumentent (pour ou contre) P, 7 et 8 ne sont pas des arguments en rapport avec P.

.../...

ARGUMENT/NON ARGUMENT

Qu'entend-on en disant que 1) argumente P alors que 8) ne le fait pas ?

- 1) est un argument pour P car je peux reconstituer un texte explicitant le rapport de 1) à P).

ex. "Vous craignez d'avoir une maladie très grave, le cancer du poumon est une maladie très grave,
Le tabac provoque des cancers du poumon
Donc P".

Avec 8) il est impossible de faire la même chose.

On touche ici au problème de la cohérence textuelle. On dira qu'une proposition p est un argument dans un DA concluant P si et si ... p ... P forment un discours cohérent. (sur cette question voir mon article dans Langue Française n° 38 et en particulier la méta-règle de relation).

REMARQUE

8/ n'est pas absolument un Non argument envers P on peut toujours supposer une disposition de faits dans laquelle il existe un rapport entre 8 et P.

ex. "Les scorpions de Provence ne sont pas dangereux.
Néanmoins, quand on fume dans une pièce où il y en a,
ils se mettent en colère et secrètent un venin très dangereux. Il peut toujours y avoir un scorpion de Provence dans une pièce.
Vous ne souhaitez pas mettre votre vie en danger.
.....
Donc P."

ARGUMENT/CONTRE ARGUMENT

p est un contre argument envers P si le Texte" ... p ... P ..."
comporte une contradiction.

ex.: "Vous souhaitez mieux endurer les misères de la vie
Le tabac permet d'endurer les misères de la vie
Donc P".

p est un contre argument envers P si le texte "p... non P..."
est cohérent.

ex.: "Vous souhaitez mieux endurer les misères de la vie

p

Donc non P"

CONCLUSION
PARTIELLE

POUR DISTINGUER ARGUMENT / NON ARGUMENT, ARGUMENT /
CONTRE ARGUMENT, IL FAUT RECONSTRUIRE NON UNE DEMONSTRATION DE STRUCTURE PROFONDE MAIS UN TEXTE SOUS-JACENT
ET DISCUTER EN TERMES DE COHERENCE TEXTUELLE

RETOUR AU PROBLEME DE LA REUSSITE D'UN DA

Un DA est réussi s'il arrive à produire chez l'argumenté un effet de nécessité à conclure P des propositions $P_1, P_2, \dots P_n$ antécédentes.

CET EFFET DE NECESSITE A CONCLURE EST OBTENU QUAND :

1) "p...P" EST PERCU COMME COHERENT

ce qui n'est le cas que :

a) lorsque l'argumenté est en mesure de percevoir ou de construire une relation de sens entre p et P. (quand p est relevant pour P).

- soit "1 ... P" est cohérent si l'argumenté croit (peut reconstruire) "Vous ne souhaitez pas avoir une maladie grave"...

- soit "P ...P" n'est pas cohérent et ne réussit pas si l'argumenté ne peut établir un lien de relevance entre "8" et "P". Mais il l'est dans le cas inverse : "les scorpions n'aiment pas la fumée ...".

b) lorsque l'argumenté ne perçoit aucune relation de contradiction entre p et P.

soit "5 ... P" ne peut réussir si l'argumenté croit qu'il faut tout faire pour endurer les misères de la vie.

.../...

- 2) "p...P" EST PERCU COMME CONCERNANT L'ARGUMENTE LUI-MEME (OU UNE ENTITE SOCIALE DONT LES INTERETS LUI PARAISSENT SUPERIEURS).

- "2 ...P" échoue quand dans la dérivation textuelle

- [(i) Certains n'aiment pas avoir un ongle jaune
(ii) Vous êtes de ceux qui n'aiment pas avoir un ongle jaune
or 8
donc P.],
(ii) n'est pas satisfait

- "(3) ou (4) ... P" peuvent échouer car on peut avoir

- "Je ne suis pas de ceux -qui sont un certain nombre -
qui ne veulent pas ruiner leur pays."
- "Je ne suis pas de ceux ... qui ne veulent pas incommoder
leurs prochains" qui ne fument pas ?

- 3) L'ARGUMENTE NE PEUT IMAGINER UNE ARGUMENTATION ULTERIEURE (AUTRE)
DANS LAQUELLE IL SE REPRESENTERAIT COMME AMENE NECESSAIREMENT A
CONCLURE QUE NON P.

Soit un argumenté qui souscrit à " (3) ...P". "(3) ... P" échoue quand même si cet argumenté peut ajouter à "(3) ...P" un nouveau DA dans lequel il se représente qu'il a la même nécessité de conclure "Non P".

"L'Etat perçoit des taxes sur le tabac . Ces taxes permettent à l'Etat de ne pas être ruiné.

Donc:Je dois continuer à fumer"

- cette hypothèse revient à imaginer un raisonnement par l'absurde révélant une contradiction chez l'argumentateur.

"L'Etat perçoit des taxes sur le tabac.

Ces taxes lui permettent de ne pas être ruiné.

Quand plus personne ne fume l'Etat ne perçoit plus de taxes et est ruiné.

Or vous ne souhaitez pas cela.

Donc ~P, Donc "vous ne savez pas ce que vous dites lorsque vous avancez" p...P".

4) L'ARGUMENTE NE PEUT IMAGINER QUE LE DA ENTIER SOIT LUI-MEME EN TANT QU'ARGUMENTATION UN ARGUMENT CONTRE LA CONCLUSION QU'IL ENTEND ETABLIR

Soit l'argumentation : (ex : communiqué par J.B. GRIZE, conférence Séminaire de J. PEYTARD, BESANCON)

- 1) BAADER est mort en prison de 2 balles de revolver dans la nuque
- 2) Il n'y a pas de revolver dans les prisons
- 3) Il est impossible de se tirer soi-même 2 balles dans la nuque
- 4) Seuls les hommes du pouvoir (la police en particulier) peuvent rentrer dans les prisons
- 5) Donc BAADER a été assassiné par la police dans laquelle

1/ énonce un fait

2/3/4/ les convictions de l'argumentateur

5/ une conclusion

Cette argumentation réussit si :

- l'argumenté perçoit 1 5 comme cohérent et non contradictoire
- l'argumenté est de ceux qui, comme l'argumentateur, croient que ... 2.3.4.

La police fédérale allemande a publié un communiqué (démenti) argumentant comme suit la thèse du suicide de BAADER.

- (i) - la plupart des gens partageant les convictions 2.3.4. ont souscrit à l'argumentation 1 ... 5 et ont conclu que la police fédérale avait assassiné BAADER.
- (ii) - or
La police fédérale est capable de raisonner intelligemment : si elle avait tué BAADER elle ne l'aurait pas fait dans des conditions telles que tout le monde aurait pu argumenter sa culpabilité, donc (iii)
- (iii) La police allemande n'a pas tué BAADER, il s'est suicidé.

et l'on argumente incidemment à partir de là

- que BAADER a construit un scénario de suicide,
- que BAADER quoique très intelligent ("diaboliquement" intelligent) n'a pas réussi à l'être plus que la police car il agi comme si elle était incapable de raisonner intelligemment.

Cette méta-argumentation (argumentation qui tire parti d'une argumentation antérieure) ne réussit évidemment pas lorsque l'on ne partage pas la conviction que la police allemande est très intelligente et qu'elle aurait pu avant la mort de BAADER se dire que (i) et (ii).

DISPOSITION DES PROPOSITIONS DANS UN DA

Dans un DA toutes les propositions n'ont pas le même statut : il faut distinguer les preuves (prémisses) des ou de la conclusion(s) (de la proposition argumentée). Y a-t-il des marques formelles qui permettent de reconnaître une prémisses d'une conclusion ?

- les connecteurs et les introducteurs de prémisses ne sont pas les mêmes que ceux qui servent à connecter ou introduire une conclusion.
- si la conclusion suit les prémisses : DONC, D'OÙ, ...
pour introduire la conclusion.
- si la conclusion précède les prémisses : CAR, PARCE QUE, PUISQUE, ... pour introduire les prémisses.
- on peut faire précéder les prémisses et la (ou les) conclusion(s), de propositions supérieures d'introduction (plus ou moins) différentes dans un cas et dans l'autre.
- JE CONCLUS, JE TIRE, JE DEDUIS ... la conclusion
- JE POSE, J'AFFIRME QUE ... les prémisses.

Ces quelques remarques sont évidemment tout à fait insuffisantes : le problème des "connecteurs" dans un DA mériterait à lui seul et pour lui-même de longs développements. (voir l'abondante littérature sur ce sujet).

Dans un DA la disposition respective des prémisses et de la conclusion, la disposition des diverses prémisses peut n'être pas neutre.

Il est fréquent qu'en classe en particulier (dissertation) on conseille aux élèves de disposer leur argumentation d'une manière ou d'une autre. Les raisons invoquées pour justifier telle ou telle disposition font référence aux "qualités" de l'argumentaire dont on se représente qu'il sera plus sensible à un mode d'exposition qu'à un autre.

Ainsi l'argumentateur qui dispose les preuves de la plus faible à la plus forte fait un calcul sur les facultés d'attention et d'intérêt de l'argumenté : il suppose que celui-ci n'est pas a priori un auditeur forcément disposé à l'écouter ...

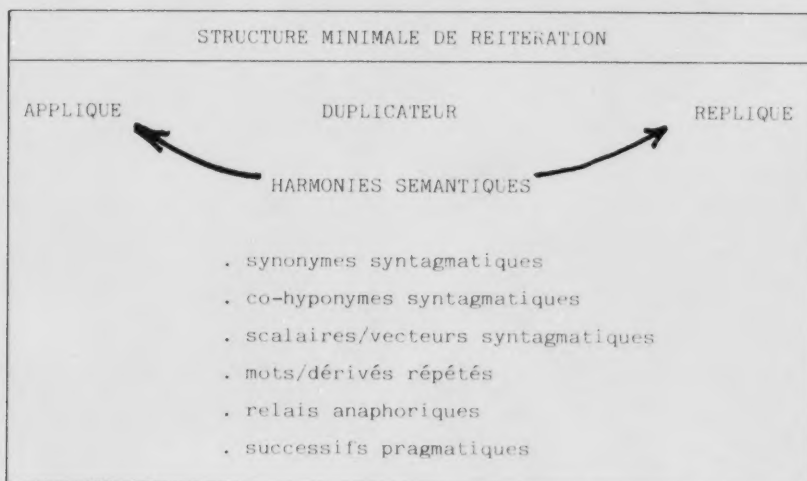
POINTS IMPORTANTS SOULIGNES DANS CETTE PRESENTATION

- 1) La fonction du DA
- 2) Les conditions d'appropriation du DA
- 3) Les conditions de réussite du DA

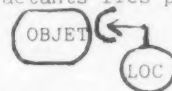
LA MISE EN SCENE DES CONCEPTS-CLÉS
DANS LE DISCOURS ARGUMENTÉ :
SEQUENCES PÉRIODIQUES ET POCHOIRS ACTANTIELS.

O. Voyez les nuées du ciel : pour notre merveille, le vent y découpe parfois, localement, des figures périodiques qu'il va porter où il veut, selon son aire. Ainsi fait, taillant dans les nuées du contenu, l'argumentateur - et non plus seulement parfois mais souventefois, n'importe l'horizon visé - En somme, une hypothèse : qu'une sorte de radotage donne au discours argumenté sa microtexture, sa cohérence, son efficace.

1 - Unschéma général du type APPLIQUE + DUPLICATEUR + RÉPLIQUE a été proposé pour représenter la structure minimale de réitération dont se servirait plus ou moins consciemment l'argumentateur pour charpenter, à des niveaux hiérarchiques d'ailleurs très divers, son discours. Voici une image de cette structure cardinale, accompagnée du cortège des principales marques qui dans l'énoncé réalisé en trahissent la présence :

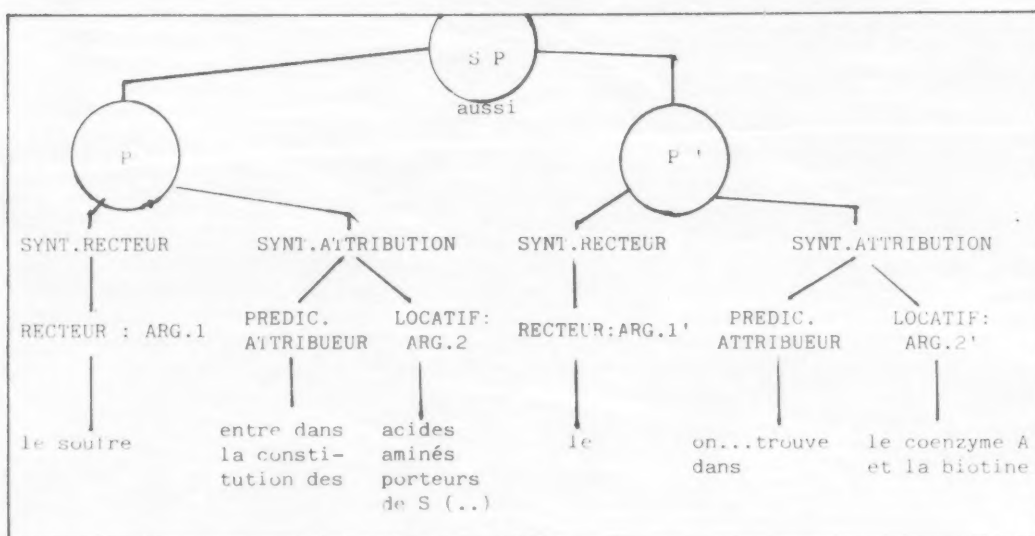


2 - On a d'abord donné un exemple simple d'énoncé édifié sur une structure de ce type, à savoir le suivant : " Le soufre entre dans la constitution des acides aminés porteurs de S (cystine-cystéine, méthionine). On le trouve aussi dans le coenzyme A et la biotine" (in Atlas de Biologie, Stock, Paris 1970, ouvrage didactique et, par la même, argumenté). Les deux phrases de ce fragment constitue une séquence périodique (S P) comme nous aimons dire, dans la mesure où s'y trouvent re-présenter les mêmes types d'actants liés par les mêmes relations. Ici, un même pochoir actantiel, de type



a fonctionné deux fois. La valeur argumentative du fragment n'est autre que l'affirmation didactique de deux membres d'une classe.

Voici une représentation spatialisée de cette énumération à deux termes, sous forme d'arbre sommé de l'outil duplicateur "aussi" :



Par translation la moitié P de l'arbre vient s'appliquer sur la moitié P'. Les harmonies sémantiques remarquables sont ici les suivantes : 1°) - relais anaphoriques : "le soufre" --> "le"; 2°) - co-hyponymes : "acid. am. porteurs de "S" --> "coenzyme A , biotine"; 3°) - synonymes syntagmatiques, ici en relation converse : "entrer dans constitution de" --> "on ... trouve dans".

3 - On a ensuite donné et commenté trois autres exemples de séquences périodiques un peu plus longues : 1°) - Un fragment de texte d'histoire, traitant du salariat dans les "premières" médiévales, fondé sur une figure de répétition de type loi générale --> exemple (figure d'illustration) ; 2°) - Un fragment de texte de géologie, traitant de la plasticité des roches, fondé sur une figure de réi-

tération de type fait --> fait contrasté (figure d'opposition) ; 3°) - Un fragment de texte de clinique médicale, traitant des indications de la greffe cardiaque, fondé sur une figure de réitération de type cas 1, cas 2, ... cas n (figure d'énumération, comme dans l'exemple simple initial sur le soufre). On a notamment montré comment chaque fragment de ce genre pouvait aisément se disposer en syngraphe, sorte de tableau faisant apparaître en ligne la continuité du texte, et en colonne les termes se correspondant d'un volet à l'autre d'une même séquence périodique, c'est-à-dire de termes jouant le même "rôle" sémantique au sein de cette séquence. On a également montré comment chaque fragment pouvait se disposer en itinéraire, sorte de bande dessinée abstraite laissant apparaître sur chacune de ses images une même figure géométrique aux sommets de laquelle étaient distribués - en même lieu et place, d'une image à la suivante - les mots en correspondance sémantique.

4 - Cette forme d'analyse a été présentée brièvement comme pouvant déboucher sur diverses applications :

- (I) Formation générale. Ex : entraînement de la mémoire.
- (II) Initiation à la linguistique. Ex : analyse actantielle ; cohérence du discours.
- (III) Apprentissage des langues de spécialité. Ex : accès à la lecture par schématisation et mémorisation de séquences périodiques ; entraînement à l'écriture par paraphrase et/ou reformulation simplifiée des divers parties-miroirs d'une séquence. Cette orientation a paru justifiée, dans la mesure où le discours pédagogique-scientifique des langues de spécialité semble abonder en séquences périodiques, lesquelles concentrent en leur sein à la fois le vocabulaire général d'orientation scientifique, et le vocabulaire propre à la spécialité (1).
- (IV) Lexicographie. Ex : repérage des "associations paradigmatiques" cf. P. IMBS in TLF, tome 1, Introd. p. XL - repérage des néologismes, lesquels sembleraient ne surgir, en dominante, qu'insérés dans une séquence périodique : Ex. Emploi néologique de "pré-concentré" dans l'énoncé à structure périodique suivant : "S'il faut bien admettre que des circulations aqueuses ont parfois "concentré" la minéralisation, on peut soutenir que cette minéralisation se trouvait à l'origine "pré-concentrée" dans les roches-hôtes".

(1) Au sujet de ce point (III), voir in Français dans le Monde, avril 1980, "Une approche des textes scientifiques : jeu de construction et effort de mémoire", où se trouvent notamment figurés en syngraphe et/ou itinéraire les trois fragments de texte présentés lors des journées sur l'Argumentation de février 1979.

(V) Stylistique. Ex : étude de certains relâchements de style. On en a donné l'illustration suivante : la concordance des contextes de la locution "donner lieu à" dans le corpus des textes qui a servi de base à la publication du D.C.F.G. (2) permet de dégager deux valeurs essentielles de cette expression :

1 - sens de PROVOQUER / ÊTRE CAUSE DE, dans un schéma du type X (CAUSE) + "DONNE LIEU À" + Y (PROCESSUS) ; EX : "ces traces de gaz peuvent donner lieu à l'établissement de cartes en courbes d'isoteneurs." ; "de simples accumulations d'algues peuvent donner lieu à la formation de corps appelés sapropèles" ;

2 - sens de ÊTRE LE SIÈGE DE, dans un schéma de type X (LIEU) + "DONNE LIEU À" + Y (PHÉNOMÈNE LOCALISÉ) ; EX : "les volcans de boue peuvent donner lieu à de véritables éruptions au moment où la pression des gaz est devenue suffisante pour expulser les dépôts qui les arrêtaient. C'est ainsi que le volcan de boue de Lok Batan a été le siège en 1935 d'une éruption catastrophique."

Mais la concordance offre par ailleurs le contexte hapax suivant : "les indices gazeux consistent le plus souvent en émanations de gaz ~~ou moins~~ plus facilement perceptibles. Parmi les sources les plus connues, on peut citer les feux éternels de Sourakhami en Iran. Plus généralement les indices gazeux sont moins spectaculaires que ceux qu'on vient de citer et ne donnent lieu qu'à des émanations modestes dont la découverte est difficile" : "donner lieu à" n'a été employé ici ni au sens de PROVOQUER, ni au sens de ÊTRE LE SIÈGE DE, mais au sens équatif de la copule ÊTRE, et en voici une preuve : le fragment cité est une séquence périodique de type ILLUSTRATION (du fait général à l'exemple), où se repèrent en position de synonymie syntagmatique les expressions "consistent en...", "parmi...citer" et "donnent lieu à..." : "donner lieu à" équivaut donc à "consister en", c'est-à-dire en définitive à "être", ce qu'il fallait démontrer. Le fait que cet exemple d'emploi soit le seul du genre dans notre concordance de "donner lieu à", et notre sentiment linguistique, nous inclinent à penser 1) qu'il s'agit bien d'un relâchement de style, 2) mais que ce relâchement ne nuit en rien à la clarté du message car la structure générale du fragment -structure en séquence périodique- laissait attendre, entre les mots "citer et..." et "qu'à des émanations modestes", l'emploi d'une expression signifiant ÊTRE. Bref, on se trouve devant un cas quelque

(2) Voir E.N.S de Saint-Cloud, CREDIF, J.L. DESCAMPS, G. GAGNON, M.T. GAULTIER, D. LEHMANN, M. OLLIVIER, M. SALOME, Dictionnaire Contextuel de Français pour la Géologie (essai de classement d'un concordancier de français scientifique, et étude critique), 2 volumes (tome 1 : XIII, 832 p. tome 2 : XXVIII, 785 p. , éd. DIDIER-HATHIER, PARIS, 1976 et 1977

peu inverse du cas de néologie évoqué supra en (V) : au lieu de faire apparaître le nouveau mot ou le nouveau concept (c' était celui de "PRECONCENTRATION") dans une séquence périodique, le rédacteur emploie un mot dans un sens qui n'est pas son sens habituel, mais s'autorise ce relâchement de style parce qu'il sait qu'il sera correctement compris par son lecteur déjà lancé dans un train-train de phrases-miroirs à structure actantielle identique. Ainsi, à la notion de néologie discer-
nante du cas (V) -néologie chaude, fine, créative- ferait pendant la notion de néologie confondante -néologie froide, mousse, routinière-.

(VI) On n'a pu aborder, faute de temps, le problème du calcul d'une hypothétique clarté argumentative (par application du tau de Kendall (3) aux séquences périodiques d'ordre 2, par exemple).

5 - Au total, notre p. q. de février a voulu surtout attirer l'attention sur la présence fréquente, dans le fil du discours argumenté -notamment celui du discours pédagogique écrit des sciences et des techniques- de concentrations de masses (4) langagières périodiquement structurées, assurant l'expression de figures de rhétorique essentielles du genre ENUMERATION, CONTRASTE et ILLUSTRATION, et sertissant par là même les concepts-clés du discours. C'est en somme par cette sorte de mise en scène conceptuelle que l'argumentateur imposerait son discours à l'argumenté, et en induirait le mieux -à terme- la reproduction (5). Rien de bien nouveau, direz-vous, puisque nous voilà revenus aux figures de rhétorique de nos humanités. A ceci nous opposerons que les développements de la linguistique contemporaine nous ont permis de préciser, au sein des figures étudiées, des types de correspondances peu souvent cernées auparavant, et d'indiquer des perspectives d'application nouvelles, ou tombées en désuétude.

6 - Certains auditeurs nous ont fait observer que nous avions servi à l'assistance des exemples choisis sur mesure et qu'en fait le discours argumenté ne serait pas aussi radotant que nous l'avions laissé entendre. Nous en sommes d'accord : le

(3) Cf. à ce sujet : G.Th. GUILBAUD, "Permutations Tropicales", Permutations, Actes du Colloque, M. Sc. Hom, Paris, 1972.

(4) Par analogie aux "mascons" identifiées sous la croûte lunaire du fait des modifications qu'elles apportent à la trajectoire des satellites mis en orbite autour de la lune.

(5) Cf. G. VIGNAUX, in L'argumentation, DROZ, Genève 1976 : "le projet de tout sujet discou- rant est d'induire les reproductions de son discours".

radotage ne prend pas toujours les formes évidentes affichées dans nos exemples. Le processus de réitération est souvent masqué, mais n'en apparaît pas moins dans le discours sous forme de séquence périodique atypique. De quoi s'agit-il ? D'une structuration itérative du discours argumenté par repiquage d'une même cellule actantielle dont les éléments ne sont activés que par intermittence. Pour n'être pas accusé de choisir des exemples ad hoc, nous nous sommes imposé d'analyser ici dans cette perspective le texte proposé pour une tout autre fin à notre réflexion, par Michel Charolles durant les journées de février 1979. Voici ce texte :

(6)

LE COURRIER DE BRIGITTE CONSEILLERE À LA REDOUTE

Chère Amie,

Vous savez comme moi que faire les courses n'est pas toujours "une partie de plaisir". La foule dans les magasins le samedi après-midi, les achats précipités parce qu'il est temps de rentrer, les paquets encombrants à transporter...

Alors, pourquoi n'essayeriez-vous pas les courses à La Redoute ? Vous les faites chez vous, tranquillement, tout en profitant au maximum des enfants, du jardin, du soleil. Avouez que c'est plus agréable que de faire 35 magasins !

Tenez, prenez l'exemple de ce petit catalogue : une sélection d'articles qui vous permettra d'apprécier les nombreux avantages des courses à La Redoute. Vous y avez repéré un petit chemisier (celui de la couverture), une chemise de nuit (p. 9). Mais vous hésitez sur le coloris ? Demandez à votre mari ce qu'il en pense. C'est facile, puisque lui aussi peut voir le petit catalogue. Et dites-vous bien qu'avec La Redoute, vous avez tout votre temps pour réfléchir, comparer, choisir chez vous, avant d'acheter.

Imaginez-vous quelques jours plus tard, recevant votre colis. D'abord c'est toujours agréable de recevoir un paquet à domicile. (Et pour les articles encombrants c'est tellement pratique). Mais surtout, vous avez tout loisir d'essayer tranquillement, sans vous sentir bousculée.

Et si finalement vous préférez le chemisier en rose indien plutôt qu'en marine, ce n'est pas grave. Renvoyez-le à La Redoute dans les 15 jours suivant sa réception. Il vous sera échangé ou remboursé, comme vous le désirez.

Et la qualité des articles, pensez-vous ? Soyez tranquille ... A La Redoute tous les articles textiles sont soumis à l'approbation de nos laboratoires avant de vous être proposés. Même le ménager, les appareils électriques, mécaniques, les meubles, subissent aussi des tests spécifiques de sécurité, maniabilité, solidité, clarté des notices... tout ceci pour vous garantir la qualité que vous exigez.

Voyez-vous, Chère Amie, La Redoute pense à tout pour que vous soyez 100% satisfaite. Alors n'hésitez pas plus longtemps. Faites-lui confiance. Et n'oubliez pas que pour une simple commande passée aujourd'hui, La Redoute vous réserve un exemplaire gratuit de son prochain gros catalogue Automne-Hiver 77/78.

Bonnes courses.

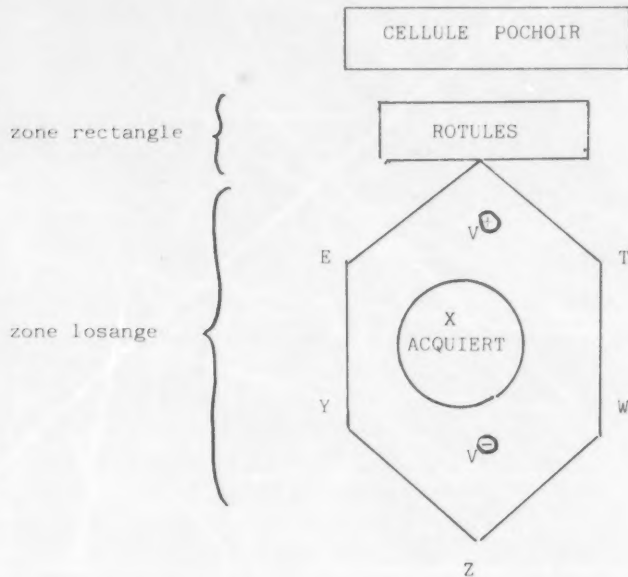
Votre Amie.

BRIGITTE

P.S. Surtout, participez à notre grand tirage au sort "Maison à gagner" Vous serez peut-être l'heureuse gagnante de la ravissante maison du pêcheur.

(6) Autre exemple de séquence périodique atypique, in Français dans le monde, avril 1980 op. cit.

Argumenter, c'est enfoncer des clous, surtout en publicité. Et, comme en témoigne la B. D. ci-après, il nous a paru possible d'analyser ce texte publicitaire comme une succession de coups, assénés sur les clous structuraux d'une même cellule actantielle 32 fois re-présentée à l'argumenté. Nous avons figuré cette cellule de base sous la forme d'un rectangle surmontant un losange.



Se trouvent disposés :

1°) en zone losange :

- au centre, dans un cercle, la portion initiale du schéma actantiel de base : X ACHÈTE ou plutôt X FAIT TOUTES LES OPERATIONS CONDUISANT À L'ACQUISITION ;
- au sommet sud-ouest, Y c'est-à-dire l'OBJET CONVOITÉ, ACHETÉ ou ACQUIS ;
- au sommet sud, Z, LE PAQUET DE Y ;
- au sommet sud-est, W, les actants accessoires adjuvants de l'acte central ;
- au sommet nord-est, les circonstants TEMPOREL / ASPECTUEL T ;
- au sommet nord-ouest, les circonstants LOCATIF L ;
- de part et d'autre du cercle central, au nord et au sud, les circonstants euphorique et dysphorique de VALEUR V + et V - .

2°) en zone rectangle : Les rotules argumentatives concaténant en surface les phrases ou propositions du texte.

Voici enfin, quelques précisions complémentaires destinées à faciliter la lecture en succession, des 32 cellules de la B. D. (cf. pp. 84-85).

- a) Les grandes accolades encadrent les groupes de cellules correspondant aux divers paragraphes typographiques du texte.
- b) Chaque cellule se lit, en général, en commençant par la zone rectangle, puis en suivant le fléchage de pôle en pôle dans la zone losange.
- c) On a parfois joint par flèche deux cellules voisines représentant des portions de texte liés par subordination.
- d) Des crochets carrés encadrent les mots qui ont été légèrement transformés pour faciliter la représentation sémantique et la lecture. Au pôles V ⊕ et V ⊖ figure parfois l'indication symbolique [...]. Elle signale qu'il y a effectivement un jugement de VALEUR euphorique ou dysphorique repérable dans la cellule considérée, mais exprimé par des mots exprimant ce jugement non point directement, mais indirectement, ce pourquoi on a préféré placer ces mots à d'autres pôles du losange.
- e) Des parenthèses isolent quelquefois, en tel pôle actantiel du losange, ce qui est considéré comme un trait, un qualificatif, un appendice de l'actant figurant en ce lieu.
- f) Des numéros distinguent les divers avatars du circonstant LOCATIF :
 - 1 - les magasins en général ;
 - 2 - le magasin La Redoute qui n'est autre en somme que
 - 2' - le domicile de la cliente, puisque, pour faire son achat, la cliente fait son achat à domicile ;
 - 2'' - le catalogue de La Redoute, qui n'est autre en effet qu'une représentation, qu'une "carte" du magasin de la Redoute qui est au domicile même de la cliente.
- g) A partir de la cellule n° 22, on a éprouvé le besoin de faire figurer parfois un actant R (pour La Redoute) distinct du circonstant locatif R du pôle nord-ouest. On a figuré cet agent R dans un cercle excentré, en sud-sud-ouest, par rapport au losange, et on y a associé les appendices nécessaires entre parenthèses quand c'était nécessaire.

On espère au total avoir apporté quelques éléments permettant de soutenir l'hypothèse suivante : l'énonciation argumentative s'impose -tout au moins en dominante et partiellement- par un radotage plus ou moins discret, fondé sur l'usage réitéré d'un ou de plusieurs mêmes pochoirs actantiels liant un petit nombre de composants (actants et relations) répétitivement activés. Plus généralement, tout discours cohérent linéariserait un "espace" périodique figurable par l'itération d'un même graphe à états variables (graphe image des phénomènes corticaux correspondants).

